

“Tia, você sabe ler? Eu quero aprender a ler”

Reflexões de uma professora sobre práticas de leitura na Educação Infantil

LUZIANE PATRICIO SIQUEIRA RODRIGUES

ROSANE TAVARES BARCELLOS

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir sobre práticas leitoras na educação infantil, a partir do questionamento de uma criança de cinco anos de idade. As tramas são tecidas por duas professoras da unidade, que buscam refletir sobre o questionamento, problematizando a presença da linguagem escrita e o domínio da leitura autônoma, sem o intuito de promover práticas de alfabetização na primeira etapa da educação básica, mas apontando pistas para um trabalho com práticas de uso social da leitura e escrita, que tenham sentido para as crianças, articulando no relato, autores como Bakhtin, Patricia Corsino, Yolanda Reyes e outros, bem como as orientações legais para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas de Leitura; Práticas de Alfabetização

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas de Leitura; Práticas de Alfabetização

Abstract: This study aims to discuss the practices of readers in Childhood Education, based on the questioning of a five-year-old child. The plots are woven by two teachers from the school unit, who seek to reflect on the questioning, problematizing the presence of written language and the domain of autonomous reading, without the intention of promoting literacy practices in the first stage of Basic Education, but pointing clues to a work with practices of social use of reading and writing, which have meaning for children, articulating in the report, authors such as Bakhtin, Patricia Corsino, Yolanda Reyes and others, as well as legal guidelines for Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Reading Practices; Literacy Practices

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O Leão andava de um lado para o outro na terra nua, cantando a nova canção. Era mais suave e ritmada do que a canção com a qual convocara as estrelas e o sol; uma canção doce, sussurrante. A medida que caminhava e cantava, o vale ia ficando verde de capim. O capim se espalhava desde onde estava o Leão, como uma força, e subia pelas encostas dos pequenos montes como uma onda. [...] Ouvir a canção era ouvir as coisas que ele estava criando: olhava-se em volta, e elas estavam lá.

C.S. Lewis

No relato de nossa experiência, convidamos a literatura ao diálogo, com um fragmento da criação de Nárnia, a partir do canto do Leão, Aslan. Poderíamos discorrer sobre o poder da palavra criadora, ou adentrar numa discussão mais filosófica sobre “tudo o que nomeio existe” (Negri, 2000, p. 35), mas escolhemos como ponto de partida a ressignificação de uma criança da leitura na educação infantil. Assim, duas professoras, de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), localizada na zona norte de Niterói, revelam suas reflexões sobre as práticas de leitura nessa modalidade de ensino, mais especificamente na pré-escola, com crianças de cinco anos de idade.

UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA

Contextualizando o local do qual falamos, vale destacar que fazemos parte de uma UMEI, relativamente recente, tendo sido inaugurada em 2017, mas que apenas em 2019 recebe os primeiros professores efetivos, provenientes da convocação do concurso público em vigência. Uma das autoras ingressa na educação infantil nesse momento, enquanto a outra encontra-se no cargo de gestão da unidade, desde o ano de 2017.

Julgamos importante essa contextualização, pois consideramos que a docência na educação infantil exige certas especificidades, considerando que, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (BRASIL, 1996), a primeira etapa da educação básica tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças, sem antecipação de conteúdos “preparatórios” para o Ensino Fundamental. Ademais, na educação infantil,

o educador pode chegar a ter uma série de conhecimentos sobre a criança em geral, mas deverá encontrar novas modalidades para criar para si uma experiência e um papel numa situação concreta e nova. (MANTOVANI, 2014, p. 31)

Nessa direção, caminhávamos na UMEI, no sentido de construir coletivamente um ambiente educacional institucionalizado, que dialogasse com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil (DCNEI), as quais destacam dois eixos para o trabalho com as crianças, a saber, as interações e as brincadeiras. Em seu Artigo 8º, lemos:

A proposta pedagógica das instituições de Educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

Procuramos oportunizar às crianças na UMEI um espaço acolhedor e de muitos movimentos. As crianças exploram os diferentes espaços-tempo, experimentando e explorando as múltiplas linguagens nesse ambiente.

Dentro dessas vivências, relataremos uma ocorrida antes da suspensão das atividades presenciais, entre uma das autoras e uma criança do Grupo de Referência de Educação infantil (GREI) de 5 anos, grupo que a professora acompanhava desde o ano anterior.

O ano de 2020 seria o último ano das crianças nesse espaço, em que muitas delas estavam juntas desde o ano de 2017. Nesse ano, ficamos juntos presencialmente apenas 22 dias; depois, os encontros foram suspensos, em decorrência da pandemia do coronavírus.

Nesse curto espaço-tempo, relatamos a experiência compartilhada. A professora estava com o grupo de crianças na sala de multimeios assistindo a um vídeo, quando uma criança se aproxima dela e inicia o diálogo:

- Tia, você sabe ler?
- Sei, sim – responde a professora.
- Porque eu quero aprender a ler.

Naquele momento, aquele espaço tornou-se um lugar de inquietações. Não é possível recordar o filme assistido, mas o diálogo marcou. Entre falante e ouvintes, tornamo-nos confidentes de uma certeza e expressão de desejo.

A comunicação não foi apenas conectada por um discurso verbal; ocorreu uma pausa, atenta aos olhares. Ouvia-se o que perguntara e respondera. Rinaldi (2012) diz que por “trás do ato da escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção” (p.124). Nesse caso, a curiosidade e o desejo eram de ambas.

Se estamos considerando a criança na educação infantil como protagonista das ações, assim como pontuam as DCNEI, ao afirmar que:

A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

entendemos que o conhecimento foi construído por uma pergunta, pois ser curioso nos impulsiona a aprender. O que fazer como professora ouvinte e observadora desta criança.

Nas interações das conversas, não existe uma fala ativa e um ouvinte passivo; ao contrário, numa relação dialógica, os sujeitos da real comunicação discursiva são falantes-ouvintes, todos trocam saberes. Ora somos falantes, dando a pausa, para outro ouvir e este para escutar e o ouvinte:

Ao compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: (...) concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (...) toda a compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2010, p. 271)

Considerando que todo ato enunciativo é um ato responsivo, nossas vozes ecoaram na fala do outro, mas confessamos que, para nós, a pergunta da criança gerou muita inquietação. Era preciso responder àquela criança, mas nos perguntávamos como. O professor precisa aprender a ouvir a criança, mas como responder a essa afirmativa "quero aprender a ler" sem antecipar conteúdos do ensino fundamental? Como respeitar o tempo e o desejo da criança? Acreditamos que o caminho seria apostar em práticas leitoras significativas no ambiente institucionalizado.

UMA PERGUNTA: UM DESEJO, UMA “CANÇÃO”

Sempre me assombro quando comprovo que nos nutrimos das palavras e dos símbolos que os outros nos legaram; que desde muito cedo recorremos às histórias para nos decifrarmos.
Yolanda Reyes

Na concepção bakhtiniana, em qualquer campo da atividade humana, isto é, nas relações sociais, o uso da língua é essencial na interação entre os sujeitos. A língua é composta por enunciados.

Partimos do princípio de que "ler é se ver no outro". (Reyes, 2010, p. 40). Nesse sentido, compreendemos que as crianças leem desde muito cedo, a partir do momento em que vão se constituindo nas interações para e a partir do outro. No contexto da educação infantil, destacamos a importância do adulto leitor, tanto na questão de mediação das leituras quanto no processo de constituição do sujeito e de sua imagem externa, uma vez que:

O homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência (BAKHTIN, 2011, p. 33).

Nesse ambiente, a criança, no dia a dia, ouve sons melódios das palavras, das frases com suas entonações, ritmos diferentes, através das contações das histórias, dos teatros de fantoches, das parlendas, e das músicas. E, neste universo, a criança percebe que, além da oralidade, há códigos específicos de uma linguagem escrita, compondo uma nova melodia.

A criança ouve os sons das palavras e vê a sua composição sendo escrita na lousa. Pelo movimento das mãos das professoras, ao ir pronunciando os sons e movimento, como num passe de mágica a composição dos sons se transforma na escrita, lembrando-nos o que pontua Reyes (2010):

Os adultos, esses corpos que cantam e parecem saber tudo sobre as palavras, se constituem

no modelo por excelência para a criança que se inicia na língua materna: os tons, os encadeamentos e os novos vocábulos que eles transmitem e que em muitas ocasiões, mais que significados, suscitam múltiplas interpretações, proporcionam um treinamento auditivo que fortalece a consciência metalinguística infantil, ou seja, a capacidade para "pensar" na linguagem. A faculdade de desbaratar, recompor, recriar, explorar e jogar com as palavras às vezes disparatadas da tradição oral e da poesia acaba sendo crucial no processo de produção em que a criança está vivenciando (REYES, 2010, p. 51).

Na concepção bakhtiniana, em qualquer campo da atividade humana, isto é, nas relações sociais, o uso da língua é essencial na interação entre os sujeitos. A língua é composta por enunciados. No universo infantil, a criança vive essa percepção entre a oralidade, expressões não verbais, silêncios e a escrita. E quando a criança reflete, faz a leitura desta realidade e questiona que deseja ler os escritos?

Nesse momento, ela percebe que a canção tem dois lados, deseja a sua totalidade e não quer uma parte dela. A construção composicional da canção é indissociável, é um enunciado composto de oralidade e da escrita. Se a canção tiver apenas, a oralidade (sons) é música, pois, "A música é arte de combinar sons simultâneos e sucessivos, com ordem, equilíbrio e proporção, dentro do tempo" (MED 1996, p.11), Mas, se tem letras e sons, é uma canção. Com essa alegoria, destacamos a importância do trabalho com a oralidade e a escrita na educação infantil, isto é, com as linguagens de modo geral. Sobre isso, Corsino (2006) afirma que tal trabalho,

precisa tomar a linguagem como eixo que articula e perpassa todas as propostas, em todas as instâncias do cotidiano, sendo fundamental reforçar uma concepção de linguagem. Nas palavras da autora,

(...) entendida enquanto enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras –, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. E que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores (CORSINO, 2006, p. 8).

Não podemos ignorar a pergunta da criança. Toda pergunta é prenhe de respostas, e, agora, o contexto da pandemia e isolamento social nos colocou na pausa. Na epígrafe que inicia esse trabalho, lemos "no entanto, o que a canção provocava nos seres humanos não era nada, se comparado com o que estava acontecendo ao resto daquele mundo" (LEWIS, 2009, p. 59). O que fazemos como professora da Educação infantil, quando não interagimos dialogicamente com o questionamento dessa criança? A canção que ela deseja não pode ser um nada; a mesma canção que eu ouço, ela deseja ouvir, também, em sua totalidade. Assim sendo, o diálogo não é uma troca de informações e sim de construção do conhecimento. A pausa dada, e que continua suspensa neste período de pandemia, nos coloca diante de uma questão: podemos compartilhar a canção?

Há de se considerar que ao entrar na instituição de educação infantil, a criança traz conhecimentos da língua viva (GOULART, 2015), mas algumas chegarão sem contato com ambientes letrados. Nesse contexto, as creches pré-escolas constituem-se em espaços privilegiados de circulação de livros e materiais impressos, bem como de interações com a oralidade. No entanto, há de se atentar que os processos de apropriação

de apropriação da leitura e da escrita não podem ocorrer de forma dicotomizada, sendo necessário mergulhar no fluxo verbal da língua, que consideramos ser o cerne das práticas leitoras na educação infantil, uma vez que "os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2006, p.109).

No caso do nosso relato de experiência, a criança ressignificou o conceito de leitura, pedindo por uma leitura autônoma, diferente daquela que ela faz ao manusear um material impresso ou ao ouvir a leitura da professora. Nessa ressignificação, ela demonstra que há outros modos de se comunicar e deseja dominá-los. Importante destacar que foi necessário que a criança reelaborasse as práticas sociais de leitura e escrita, bem como seus conhecimentos linguísticos, para chegar à afirmativa que originou este trabalho.

Quando afirmamos (e defendemos) que o trabalho com a linguagem na educação infantil deva pautar-se em vivências significativas de leitura e escrita, estamos possibilitando que todas as crianças possam ressignificar tais práticas. No entanto, não se deve esperar que todas as crianças cheguem ao mesmo fim, uma vez que elas são singulares e podem elaborar outras hipóteses, tão significativas quanto. Ao discorrer sobre a alfabetização nas séries iniciais, Goulart (2015) nos fornece indícios sobre o trabalho que pode ser considerado na educação infantil:

É importante que a professora se mantenha sempre atenta ao movimento da turma para ouvir as crianças, respondendo a suas perguntas, desafiando-as e provocando-as com questões, comparações, situações problema e, ao mesmo tempo, respeitando o seu tempo e seu modo de aprender. (GOULART, 2015, p. 89)

Assim sendo, umas uma das possibilidades do letramento na Educação Infantil, tendo em vista os seus eixos norteadores das interações e brincadeiras, como pontuam as DCNEI é investir em atividades que as crianças possam ressignificar a linguagem escrita em funções sociais relevantes (BRASIL, 2016, p. 26).

Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético). (BRASIL, 2016, p. 26)

Podemos considerar, assim, que a pré-escola é um lugar de criações de espaços com a finalidade das crianças os explorarem de forma potente, cujo objetivo primordial será o desenvolvimento integral delas, sem preocupação de seguir conteúdos pré-estabelecidos, promovendo vivências significativas, como sinaliza Daniela Guimarães (s/d): “ao invés de sistematizar o mundo para a criança, trata-se de vivê-lo. Ou seja, tomar a criança como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente” (p. 6).

Nesse lugar, há acolhimento das vozes das infâncias, em contraponto com o sentido etimológico da palavra (infante), aquele que não tem voz. Admitir que a criança tem voz, que precisa ser considerada, equivale a entender que, nesse lugar, o professor aprende a escutar a criança e planeja suas próximas ações a partir dessa interação dialógica.

A ELABORAÇÃO DE UMA POSSÍVEL RESPOSTA

Consideramos que, ao afirmar que quer aprender a ler, a criança reconhece a importância da cultura letrada. Kramer (1985) reitera que o papel social da pré-escola “é valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos “conhecimentos”, pois, então, na escuta da criança, ouvimos o despertar de um novo conhecimento: a linguagem escrita.

Mas quem é essa criança, que deseja um novo conhecimento? É um ser social de direitos que se relaciona com outro e com seu meio, e que em suas vivências com seus pares, adultos e crianças, reflete, pergunta e reelabora a realidade que a cerca

[...] as crianças são produzidas na história e na cultura e, ao mesmo tempo, produzem história e cultura. Isso quer dizer que elas carregam marcas do contexto social de que participam e, paralelamente, podem transformá-lo, recriando-o com suas ações. Essa perspectiva criadora é muito importante nas nossas práticas cotidianas com as crianças, pois permite a aposta em cada uma delas como seres da expressão, da construção do novo, da emancipação. [...] Brincando com as palavras e fazendo das palavras espaço de interação, de intercâmbio de experiência, de expressão de sentimentos, etc., estamos dando às crianças a oportunidade de partilharem uma Educação Infantil que faça de fato diferença nas suas vidas. (CORSINO, 2006, p. 43)

Essa criança interage com seus pares e com outros adultos. A professora brinca muito, canta e dança com o grupo de crianças, e, quando está nesse espaço, ambas criam sentidos e culturas ao brincar. Sobre isso, Winnicott (1975) reitera que o brincar “é a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança” (p.71).

A magia do brincar nos aproxima,

Suspensos pelo afastamento social, nos perguntamos: o que fazemos com essa relação estética que fomos compondo desde o ano de 2019? A criança confiou à professora um desejo e nos questionamos sobre o motivo que a levou a elaborar esse pedido [...]

nos dá a confiança para imaginar, fantasiar e compartilhar sentimentos. A criança citada nesse relato é uma das últimas a sair -, após encerrar as atividades do dia. Enquanto aguardamos o adulto vir buscá-la, criamos um espaço-tempo diferenciado, ora de fazer-de-contas, em que geralmente, a professora começa uma história, enquanto as falas são dramatizadas; ora de músicas, danças das cadeiras; ora de contação de uma história de um livro escolhido; ora de momento em que ela faz suas leituras de modo autônomo, desfolhando um livro.

Suspensos pelo afastamento social, nos perguntamos: o que fazemos com essa relação estética que fomos compondo desde o ano de 2019? A criança confiou à professora um desejo e nos questionamos sobre o motivo que a levou a elaborar esse pedido, considerando que as suas vivências e experiências, dentro e fora dos espaços da UMEI, contribuíram para o despertar da linguagem escrita.

Vale destacar que a educação infantil deve garantir “à criança ao acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p.18), seja música, dança, literatura, artes plásticas, visuais, teatro, brincadeiras etc. Nesse sentido, a pré-escola configura-se como um espaço organizador e estimulador para os sentidos das crianças, por meio de propostas pedagógicas que privilegiem as brincadeiras e interações, a fim de que ampliem as suas “experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade.” (BRASIL, 2010, p.25).

Outrossim, as DCNEI pontuam que o currículo da Educação infantil deve ser produzido a partir das experiências das

crianças, articulando uma proposta pedagógica que se baseie nas relações sociais e entre crianças e seus pares e crianças e adultos. Nesse sentido, uma possibilidade de produção desse currículo, nesse contexto, é aproximar mais a criança de experiências significativas com a leitura e a escrita, uma vez que as ações estariam sendo direcionadas pela criança, não por um ensino fundamental pré-existente. Nisso residem os princípios éticos, políticos e estéticos que devem subsidiar o trabalho na educação das crianças pequenas.

Há de se considerar que a criança problematizou o conceito de leitura. Ela não está se referindo a uma leitura livre ou à escrita espontânea. Ela deseja apropriar-se do sistema de escrita alfabético, com o qual já vem interagindo nas práticas de usos sociais da leitura, com as quais convive no dia a dia. Ao discorrer sobre a leitura e escrita na Educação infantil, Corais (2015, p. 37) pontua que ambas devam "ser algo de que a criança necessite". Esta criança demonstrou necessitar.

Neste contexto, mais uma vez, retomamos o princípio estético-ético da educação, pois, se a criança é o centro do planejamento curricular, como apontam as DCNEI, devemos acolher a sua percepção, daquilo que propôs, e o ouvinte deve se sensibilizar para agir a favor de si e do outro, como Souza diz:

o homem que não desenvolve sua sensibilidade se fecha diante do mundo. Não consegue captá-la na sua universalidade, mas apenas de modo unilateral e superficial. O que prevalece é uma visão restrita que fecha o indivíduo no seu individualismo e que acaba, portanto, solidificando nela uma compreensão distorcida da realidade. (SOUZA, 2012, p.41)

Importa destacar, que não estamos propondo que se alfabetizem as crianças na educação infantil. Nesse texto, conforme já apontamos, trazemos reflexões e questionamentos a partir de uma experiência partilhada. Afirmamos os preceitos legais expressos na LDBEN e nas DCNEI. A escolarização não deve ser praticada e nem estimulada na educação infantil, mas devemos ter uma escuta sensível às crianças que despertam o desejo de saber ler, deixando bem claro que “não é objetivo da educação infantil alfabetizar as crianças, no sentido de levá-las à apropriação do sistema de escrita alfabético, mas isso não significa deixarmos a língua escrita fora da sala de aula.” (CORAIS, 2015, p. 34, 35)

Sendo assim, entendemos que não estamos propondo antecipação de conteúdos, mas prevendo "formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças" (BRASIL, 2010, p.18). Julgamos pertinente a discussão, considerando que práticas de leitura e escrita na educação infantil frequentemente são questionadas pelos educadores, uma vez que, podem facilmente ser confundidas com práticas encolerizantes. Consideramos que abrir espaço para conhecer certezas e dúvidas, convicções, medos, concepções, histórias e como essas vivências se articulam com nossas práticas, possibilita-nos a atribuição de novos sentidos e oportunidades para que outras histórias sejam contadas, logo, que conhecimentos sejam ressignificados.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 5a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno 3. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.
- CORAIS, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre Educação Infantil e alfabetização? In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (Org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015.
- CORSINO, Patrícia. Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. **Programa Salto para o Futuro**. Boletim Nº 23, novembro de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3j3184f>. Acesso em outubro de 2020.
- GOULART, Cecília M. A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (Org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015.
- GUIMARÃES, Daniela. **Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos**. s/d. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13586/13586>. Acesso em outubro de 2020.
- KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. Caderno de Pesquisa. SP. 77-78, Ago/1985
- LEWIS, Clive Staples Lewis. **As crônicas de Nárnia**. Volume Único. Trad. Silêda Steuernagel Paulo Mendes Campos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4ª ed. Revista e Ampliada. Brasília: MusiMed, 1996.

NEGRI, A. **Kairòs, Alma, Vênus, Multidão**: nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOUZA, Solange J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygostky e Benjamim. 13ª ed. São Paulo: Papiris, 2012.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SOBRE AS AUTORAS

Luziane Patricio Siqueira Rodrigues é Professora da Rede Municipal de Educação de Niterói, atualmente, exerce a função de diretora adjunta, na UMEI Regina Leite Garcia. Doutoranda em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais na UERJ/FFP. Mestre em Educação e Especialista em Literatura Infantojuvenil, pela UFF e Graduada em Letras, pela UERJ/FFP. Interesse nas áreas de Educação, Literatura, Formação de Professores e Educação Infantil.

Rosane Tavares Barcellos é Professora da Rede Municipal de Educação de Niterói. Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (2017). Especialista em Educação Básica/Gestão Escolar, em nível de especialização. Cursando Especialização em Psicopedagogia.