

Leitura literária com crianças de uma creche municipal:

Uma vivência e muitas possibilidades

Gustavo de Oliveira Castro

RESUMO: Este relato tem como objetivo evidenciar um evento de interação verbal em torno da leitura literária junto ao grupamento de Educação Infantil da rede pública do Rio de Janeiro. O trabalho tem como base teórica a perspectiva discursiva bakhtiniana e vigotskiana. A condução metodológica pautada na ação-reflexão, que norteia o fazer do professor pesquisador, se deu na prática da observação participante, escuta e análise dos sentidos atribuídos pelas crianças ao que foi proposto. O resultado foi significativo em decorrência da mediação e da quantidade de interlocuções que ocorreram em torno da proposta dialógica.

Palavras-chave: educação infantil; literatura e leitura literária.

ABSTRACT: This report aims to propose of evidence verbal interaction around literary reading with the Children's Education group of public schools in Rio de Janeiro. The work is theoretically based on the bakhtinian and vigostkian discursive perspective. The methodological conduction based on the action-reflection that guides the research teacher's actions took place in the practice of participant observation, listening and analysis of the meanings attributed by the children to what was proposed. The result was significant due to the mediation and the amount of dialogue that took place around the dialogic proposal.

Keywords: early childhood education; literature and literary reading.

INTRODUÇÃO

A presente reflexão resultou do diálogo que estabeleci com o curso de extensão promovido pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO) – A Creche e o Trabalho Cotidiano com Crianças de 0 a 3 Anos –, que buscava debater os princípios e fundamentos do trabalho realizado com crianças pequenas, tendo como eixo norteador as dimensões afetivas, sociais e culturais. Considerei importantes esses diálogos, porque me proporcionaram meios de superar incoerências em meu fazer pedagógico. As professoras instigaram-me a pensar de forma crítica e reflexiva no que já venho realizando, em termos de literatura e leitura literária, em um espaço de educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

As crianças, alvo da nossa reflexão, são do maternal II [1] (turma EI-33), estando a maioria com 4 anos de idade. São crianças falantes que gostam de conversar e de narrar suas experiências, além do fascínio pela leitura.

A Unidade de Escolar (UE) está localizada em Manguinhos, conhecido bairro da cidade do Rio de Janeiro por abrigar o Pavilhão Mourisco, sede da Fundação Oswaldo Cruz, um dos institutos de pesquisa mais importantes do Brasil. Mas há outra realidade, verdadeiro contraste, que marca o bairro e que o torna também conhecido por abrigar um conjunto de favelas que evidencia uma difícil situação de extrema desi-

gualdade socioeconômica, com força suficiente para gerar bolsões de misérias, além de múltiplas formas de violência.

O entorno ficou conhecido em razão da “guerra” entre traficantes que dominam a área e policiais. Devido à situação de constantes tiroteios e de extrema violência, o local acabou por receber o nome “Faixa de Gaza”, alusão direta a uma das regiões de conflito entre palestinos e israelenses no Oriente-Médio. A “faixa de Gaza” carioca fica perto de outras áreas consideradas perigosas, como o Jacarezinho e o complexo de favelas de Manguinhos e da Maré.

A escolha da UE se deu por dois motivos: o primeiro era porque, à época, estava atuando na unidade como professor de educação infantil (PEI); e o segundo, foi pelo apoio e estímulo que recebi da gestão, pois a proposta desta reflexão dialogava com o projeto pedagógico da UE, que destacava a importância dos clássicos, como os contos de fada, por exemplo. Isso, a meu ver, caracteriza o desejo de construir um espaço de qualidade, rico em termos de interações, brincadeiras, uma vez que a UE, no cotidiano, não pode fugir do seu papel democrático, tampouco deixar manter vínculos com a comunidade escolar.

Em relação às interações e às brincadeiras, é importante que se diga que ambas são os eixos fundantes da prática pedagógica que compõem a proposta curricular da educação infantil, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil - DCNEI - (BRASIL, 2009). Tal proposta “define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas [até 5 anos e

11 meses] que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promover” (BRASIL, 2013, p. 85).

Nesta reflexão acerca das interações verbais que ocorrem entre o professor, a agente de educação infantil [2] (AEI) e as crianças, busco analisar essas interações, tendo por base a leitura literária e as práticas que dialogam com as interpretações, as percepções e os sentidos que as crianças vão elaborando a respeito da realidade, produzindo assim cultura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para tanto, busco assentar o trabalho em Vigotski (1998), cujos estudos se desenvolveram sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, a qual concebe a linguagem como aquela que tem a função de transformar a ação humana, além de constituir como uma função psicológica superior. Ou seja:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1988, p.75).

A reflexão de Vigotski chama a atenção para a importância das interações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Isso quer dizer que a unidade escolar deve, não só possibilitar ações, trocas entre

aqueles e o objeto (o livro), mas principalmente interações entre os sujeitos: tanto professor-criança, quanto a relação entre criança-criança. Nesse sentido, é possível afirmar que o sujeito-criança é um elemento ativo no processo de produção de conhecimento, pois, conforme se relaciona e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se um sujeito dinâmico.

Outra referência, que tem por base a interação verbal, é a perspectiva bakhtiniana, cuja base sustenta e redimensiona a possibilidade de interlocução entre os sujeitos envolvidos. Entendemos, como Bakhtin/Volochínov, que:

na realidade, toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 2006, p. 107).

Nesse sentido, na orientação da e pela palavra, além da enorme importância nas interações, os sujeitos vão se constituindo, por exemplo, em uma via de mão dupla: na relação adulto e criança, a que está iniciando a experiência com a linguagem.

METODOLOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES-AÇÕES

A condução metodológica de um trabalho que considera a criança como sujeito ativo se constituiu em um grande desafio, no qual consiste a decisão de que caminho percorrer em um ambiente de muitas possibilidades

A todo momento, fui percebendo que as crianças são sujeitos ativos, que, diferentes entre si, sentem, pesquisam, testam e concluem. Além da necessidade de escuta atenta e sensível, elas também me convocavam ao exercício e à vivência de qualidades indispensáveis, como a: amorosidade, dialogicidade, humildade e tolerância.

de atuação. Contudo, não permite que se tome qualquer caminho, pelo zelo com as nossas crianças da educação infantil pública de qualidade. Nesse sentido, antes de trazer a opção metodológica de trabalho com o grupamento, apresentarei as crianças protagonistas desse relato.

Ao iniciar o meu trabalho no início do ano, paulatinamente fui conhecendo o grupo e o modo de se organizar no cotidiano. A todo momento, fui percebendo que as crianças são sujeitos ativos, que, diferentes entre si, sentem, pesquisam, testam e concluem. Além da necessidade de escuta atenta e sensível, elas também me convocavam ao exercício e à vivência de qualidades indispensáveis, como a: amorosidade, dialogicidade, humildade e tolerância.

Por meio do ato da escuta com olhar aguçado, nesse sentido, tornei-me capaz de valorizar e impulsionar o vínculo com as crianças. Nesse contexto de construção dialógica:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática [...] é

preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, [...] não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2006, p. 120).

Assim, a metodologia adotada teve por base a observação participante, escuta, e análise dos sentidos atribuídos pela criança à proposta. Toda a conversa foi gravada na sala de atividade (espaço interno) para, depois, ser transcrita, o que nos daria condições de refletir mais nitidamente em torno da potência da criança em contato direto com o texto literário.

A sala de atividade apresenta flexibilidade na organização, por comportar diferentes arranjos, isto porque considera a criança sujeito que brinca (individual ou em pequenos grupos), interage e participa ativamente na ampliação de seu repertório cultural e de suas aprendizagens. As estantes, localizadas em cantos específicos, possibilitam o acesso das crianças aos objetos da sala. Em relação aos tipos de materiais pedagógicos, o espaço conta com a existência

de livros, especificamente para a faixa etária, materiais não-estruturados (caixas de ovos, fitas adesivas, galhos, pedrinhas etc) e fantasias.

Em decorrência dessa imagem de infante potente, passei a conceber o espaço como característico da primeira infância, portanto, como de espaço vivo, que fomenta encontros de diferentes sujeitos. Os cantos, por isso, são carregados de sentidos pelas crianças. Além de comportar e acolher as brincadeiras, amplia, apoia os encontros, cria condições para as experiências de qualidade, constituindo-se como possibilidades de interlocução entre a criança e o professor.

Os registros das experiências (com as crianças) aconteceram na sala de atividades. Eu, as crianças e a AEI iniciávamos a roda das “crianças faladeiras”[3]; desta, procedíamos a escolha de um livro do acervo da UE. Das escolhas, a história da “Cachinhos dourados” foi a que mais teve acesso.

Além da gravação, achei por bem fazer uso de algumas imagens fotográficas como forma de registrar as experiências propostas, além de se configurar como uma das formas fidedignas de registro. Assim, ao observar as crianças, escutar atentamente seus dizeres, aprender suas diversas linguagens (verbais, e simbólicas), dar valor à diversidade cultural de cada uma, além de se constituir como um grande desafio, favoreceu-me conhecer e reconhecer as potências, os interesses, os sentidos atribuídos às suas produções e às necessidades das mesmas.

Ao vivenciar situações que fazem sentido, que têm por base a negociação sobre suas expectativas (as do grupo e o que é pertinente dentro do espaço), a possibilidade de as crianças mobilizarem seus saberes é potencializada.

Feita a devida apresentação daquelas que me conduziram à escolha metodológica que constitui a vivência desse relato, passarei ao infinito caminho de reflexão-ação: a prática pedagógica.

AO ENCONTRO DO UNIVERSO LITERÁRIO DAS CRIANÇAS

As ações desenvolvidas no interior da UE repousavam não só nos interesses das crianças, mas também nos fazeres intencionais, que se organizam em função da convivência cooperativa e entre pares, e documentos oficiais da educação infantil, compreendendo que, conforme Redin (2007, p. 91), “a escola infantil contemporânea, tem acima de tudo, o compromisso com a criança, com cidadania, com sua cultura”.

Assim sendo, busquei, neste relato, focar as crianças no centro do processo do ensino e da aprendizagem, capazes que são de produzir cultura. Elas são sujeitos históricos e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes. No desenvolvimento das ações pedagógicas, foi possível observar o quanto a vida das crianças, no contexto de uma creche, estava atravessada por inúmeros sabe-

res, isto é, objetos, gestos e atitudes que caracterizam pessoas e ambientes, mediados por um contexto maior.

Na creche, segundo Mattos (2013), a leitura literária:

implica em compreendê-la como lugar de relações, de brincadeiras, de produção de sentido, de conhecimento de si e do outro, de constituição da subjetividade, de ampliação das experiências e, também, de imersão na cultura escrita (p.18).

Por se apresentar como um espaço de constituição da subjetividade

[...] a leitura literária convida o leitor-ouvinte criança a inscrever-se **no seu mundo**, construindo sentidos coletivos de pertencimento [...] leitura literária, por sua natureza dialógica, é lugar de relações *entre* adultos e crianças, onde é possível diálogos que comportem ir além da superfície dos textos (p.18, grifo nosso).

Tomando por base esses dados, a leitura como construção de sentidos de pertencimento e como relação, organizamos dois momentos, a saber: um convidativo ao manuseio de livros do acervo da creche e outro convidativo à contação de história.

Quanto à escolha dos livros, observamos que esse foi um momento de grande contentamento. Com o livro em suas mãos, as crianças passaram a folheá-lo com curiosidade, espanto e muita conversação em torno das páginas e personagens. Ao observar toda aquela movimentação, propus ao grupo que tanto a escolha do livro quanto o manuseio se dariam de forma livre, respeitando apenas o combinado de um livro por

criança, estabelecido em negociação, mediada pelo professor, em situação anterior, quando as crianças identificaram que algumas ficavam sem livros, porque outras pegavam mais de um.

Montei (com a colaboração das crianças) pequenas tendas, na sala, para os meninos e meninas brincarem com o livro. Além disso, acompanhei o movimento do grupo, ou seja, observando e apoiando as brincadeiras quando, por exemplo, aproximava um colchonete e um tecido para servir de cama do neném urso (dentro da tenda). Em seguida, os meninos decidiram construir com cadeiras (colocando-as uma ao lado da outra) o que seria inicialmente um trem. Depois, o trem se transformou num ônibus. Dentre as inúmeras vozes, uma me respondeu: O “onbinus’ vai prá Bangu, você vai?”

Após, foi possível verificar crianças debaixo da mesa (que já não era mais as tendas); outras em cima de colchonetes; outras sentadas na cadeira e no chão; e outras que, em grupo, compartilhavam narrativas, saberes e experiências.

Em relação ao segundo momento, o da contação, convidei as crianças para a roda. Uma delas, percebendo a intencionalidade do momento, me entregou um livro e fez a seguinte solicitação: *Conta essa história!* O livro narra o popular conto "Cachinhos dourados e os três ursos" escrito por Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (2006). Estabeleci, a partir daquele instante, um diálogo acerca do famoso clássico, destacando as ilustrações e o tipo de história escrita. Em seguida, como se obedecesse a um sagrado

[...] iniciei a contação com muitas indagações a respeito das possibilidades narrativas que a história poderia nos trazer, e as crianças, prenhes de curiosidades, acompanhavam a narração com os olhos aguçados, fazendo intervenções.

ritual, em um momento de celebração e partilha, como tudo que é sagrado nos remete, e o "ritual congrega [4]" (MATTOS, 2013, p.04), iniciei a contação com muitas indagações a respeito das possibilidades narrativas que a história poderia nos trazer, e as crianças, prenhes de curiosidades, acompanhavam a narração com os olhos aguçados, fazendo intervenções.

A história foi lida com ritmo próprio, respeitando-se a entonação e alternando o timbre de voz, principalmente durante as falas dos três ursos (do pai, da mãe e do filho). A narração da história durou aproximadamente 12 minutos. Durante esse período, o professor fez pequeninas interrupções para escutar os comentários que as crianças vez por outra faziam. Para chamar ainda mais atenção, ele utilizava-se da entonação ora forte, ora suave, do olhar arregalado e da fala mais pausada para determinadas palavras. Após o término da contação, o diálogo permanece entre o professor e as crianças-ouvintes, com interesse e participação, algumas falando simultaneamente:

Professor: Quem gostou da história?

Crianças: Eu! (todos uníssono)

C: *Eu gostei da Cachinho Douladós!*[5]

C: *Qual é o nome dela?*

P: O que ela fez na história? Alguém pode contar?

C: *Ela entrou na casa dos três ursos; comeu o minigau do bebê urso e dormiu na cama dele.*

C: *Ela entrou na casa sem pedir, né?*

110

P: E a família dos três ursos, será que eles vão retornar para casa?

C: *Vai!* (A maioria respondeu).

C: *Acho que eles vão sim. A casa é deles.*

P: Por quê?

C: *Porque o "minigau" não tá mais quente.*

C: *Deixa eu falar agora.*

P: Vamos escutar a nossa amiga.

C: *Os ursos estavam com muita fome.*

P: Ao chegarem a casa, o que aconteceu?

C: *O bebê chorou muito porque a "Cachinhos dourados" comeu minigau e quebrou a cadeira dele. Tadinho!*

C: *Eu não gosto de mingau.*

P: Só aconteceu isso? E depois?

C: *Aí eles foram até o quarto que dormia a menina...*

C: *E o bebê deu um grito quando viu a Cachinhos dourados dormindo na cama dele.*

P: Ela fez alguma coisa?

C: *Fez sim* (todos respondem)

C: *Ela acordou com muito medo e pulou a janela da casa deles.*

P: É mesmo! Será que ela volta?

C: *Não; o urso gandi vai comer ela.*

P: Ela foi para onde?

C: *Acho que voltou para casa da mãe dela.*

C.: *Lá longe.*

É possível perceber que no diálogo transcrito a contação se inscreve no mundo da criança, como resultado das relações dialógicas entre adultos e os pequenos leitores (ouvintes participantes); por isso, acreditamos que a "[...] leitura literária pode estar na creche como lugar de relação, troca, ampliação, jogo, ludicidade, imaginação e criação". (MATOS, 2013, p.18).

Embora possam causar estranheza os supostos “erros” nas formas *doulado*, *minigal* e *gandi*, considerando a oralidade ainda em construção, e uma faixa etária marcada por um contexto heterogêneo, reiteramos com Scarpa “não há erros propriamente, mas expressões externas de hipóteses sucessivas elaboradas pela criança na construção de sistemas e subsistemas comunicativos e linguísticos” (1992, p. 61).

Na expressão “*O mingau não tá mais quente*”, a criança parece perceber que não estando mais quente, pode-se comer.

Há também uma apropriação da linguagem matemática (pelo menos oralmente). Observamos, ainda nesse episódio, a linguagem ativa das crianças e o esforço de algumas delas para responder à questão por meio de repetição das palavras, “ali”, “lá longe”, “quente” demonstrando noções de distância, de tempo (para a percorrer o trajeto) e de temperatura (do mingau).

Tais expressões orais (e outras tantas), como em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, grande, pequeno, alto, baixo, são os mais utilizados pelas crianças e estão frequentemente presentes nas situações diárias, orientando as ações por meio do corpo, gestos, formas, desenhos e, na fala, em que elas buscam atribuir sentidos significativos para as situações-problema propostas pelo professor.

A partir das observações a respeito das interações em sala com o grupamento do maternal, posso afirmar que a aproximação da criança à literatura a conduz para além do texto. Cada palavra ali narrada suscita o que já há em seu íntimo: ideias, sentimentos, emoções, pensamentos, significações e ressignificações, que lhes permitirão dialogar com a história na busca de novos e possíveis mundos, com alegria, dor, sentido e prazer.

Abaixo, foram reproduzidas as fotografias que registraram os momentos sucessivos à contação. A imagem 1, denominada *Fruição: lendo a Cachinhos dourados*, é o registro de uma criança relendo a história coberta por um pano. Na 2, intitulada *Reinventando a Cachinhos Dourados*, as crian-

ças foram fotografadas desenhando a Cachinhos Dourados que foi representada por uma colega do grupamento, eleita por elas. A imagem 3, *Recorte, picote e colagem*, é a sequência desse momento de interação do desenho. Os pequenos manifestaram o desejo de fazer a colagem da personagem da história, se organizaram para cortar as bandeiras, colar e decorar o contorno no cartaz. Na última fotografia, imagem 4, uma menina perguntou se a Cachinhos Dourados poderia ter uma irmãzinha. Na ocasião, a mãe dela estava grávida e ela estava à espera da sua irmã. “Essa oportunidade de interagir com a narrativa por meio da ilustração confere a esse tipo de imagem o seu valor artístico e permite ao leitor vivenciar uma experiência de leitura estética condizente com o texto literário ao qual essa imagem ilustra” (RAMOS; NUNES, 2013, p.251).



Imagem 1: Fruição: lendo a Cachinhos dourados
Fonte: Autor



Imagem 2: Reinventando a Cachinhos dourados
Fonte: Autor



Imagem 3: Recorte, picote e colagem
Fonte: Autor



Imagem 4: Cachinhos dourados e sua irmãzinha
Fonte: Autor

PARANDO POR AQUI: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Das experiências propostas nas DCNEI (BRASIL, 2013, p.99), uma em especial há que dialogar inteiramente com o objetivo deste relato é de explicitar a relevância da literatura para os meninos e meninas e assim possibilitar às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. Mas, “Não se trata de tornar o livro um objeto de culto, caindo no discurso comum do ‘é muito importante ler’”. Trata-se, pelo contrário, de “pensar o livro no fluxo do cotidiano, como uma das chaves de acesso à cul-

tura, a produções estéticas variadas, às interações no compartilhar de uma história” (CORSINO; MATTOS, 2014, p. 91)

Assim sendo, foi evidenciado o papel da linguagem e do discurso dialógico no processo de construção de novos significados. O trabalho na creche é entendido numa perspectiva relacional e dialógica, em que as crianças deverão ser coparticipantes do processo, isto é, sujeitos ativos. As interações estabelecidas, desse modo, entre professor e as crianças e as crianças com seus pares, tendo por base o livro, comprovam como essas relações podem tornar-se fundantes para um processo significativo. Portanto, é possível partir do entendimento de que a leitura literária, por sua natureza dialógica, situa as atividades propostas para além da superfície do texto e, certamente, auxiliará na formação de sujeitos leitores.

Por fim, reitero que o vínculo de respeito e de intimidade estabelecido com as crianças, cultivado desde o início do ano letivo não só me possibilitou a vivência que resultou na organização deste relato, mas deu-me a perceber que no cotidiano da creche, ainda que localizada num contexto marcado por extrema violência, a leitura literária, bem como o livro, faz com que a criança ultrapasse os limites e as fronteiras da imaginação que ora são impostos aos pequenos, implicando na criação de sentidos próprios, no estabelecimento de conexões com o que vivem e sentem, de modo a ressignificar a realidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Interação verbal. In:

Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 2006.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Cachinhos dourados e os três ursos.** São Paulo, DCL, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CORSINO, Patricia; MATTOS, Maria Nazareth Salutto de. As crianças e os livros na creche. In.: CORSINO, Patricia (org). **Travessias da literatura na escola.** 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.** Rio de Janeiro: 2013. [Dissertação] Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/leitura-literaria-na-creche-o-livro-entre-texto-imagens-olhares->. Acesso em: 15 ago. 2021.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em revista.** 2013, n.48, p. 251-263. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HFVJT5gN4Nfx7PqjfRY9CrR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

REDIN, Euclides. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCARPA, Ester Miriam. **O jogo, a construção e o erro**: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar. São Paulo: FDE, 1992. Disponível em:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_po54-064_c.pdf.> Acesso em: 09 ago. 2021.

NOTAS

1. Período de desenvolvimento que, além de compreender a transição da primeira infância para a pré-escola, a linguagem verbal se encontra como importante via de representação do pensamento.
2. Denominação do profissional, no município do Rio de Janeiro, que auxilia o professor de educação infantil.
3. Nome escolhido pelas crianças para o grupo.
4. Mattos afirma que há certo ritual em torno do livro e do momento da leitura: a professora o retira da prateleira, senta-se no tapete e, com ele entre as mãos, anuncia: Vou contar uma história. O ritual congrega. O livro é aberto e as ações que se desdobram se distinguem de outras, como a voz que se altera, os gestos que o manuseiam, as ilustrações que convidam as crianças a olharem detalhes, cores e formas distintas (2013, p. 124).
5. Na transcrição adotada pelo professor, algumas formas da oralidade foram mantidas, como, por exemplo, escreve-se minigau para “mingau”; doulado para “Dourado” etc. A tentativa é de ser “fiel” à fala das crianças ao máximo. Trata-se de uma maneira de registrar as formas que surgem na linguagem oral, que são na maioria das vezes distintas das formas propostas pela gramática normativa.

SOBRE O AUTOR:

Gustavo de Oliveira Castro é graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM. Como Professor de Educação Infantil Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ),

atuou em todos os grupamentos desenvolvendo projetos junto às crianças, fez parte da equipe de Gerência de Educação Infantil da SME-RJ, na qual participou da produção de documentos voltados para orientação do trabalho dos profissionais da Educação Infantil, bem como de palestras e encontros de formação desses profissionais. Atualmente, integra a equipe da Gerência de Leitura da SME-RJ, desenvolvendo atividades relacionadas aos projetos de leitura da Rede municipal.