



**DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS:
A LEITURA DENTRO
E FORA DA ESCOLA**



**DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS:
A LEITURA DENTRO E FORA DA ESCOLA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB

Ficha catalográfica

D536 Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola / Ministério da
Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. – Brasília : MEC / SEB,
2016.
88 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ;
v.9).

ISBN: 9788577832088 (Coleção Completa)

ISBN: 9788577832170

1. Educação. 2. Motivação na educação. 3. Família e escola.

1. Educação. 2. Motivação na educação. 3. Família e escola. II. Série.

CDD: 370.981

CDU: 372(81)

Tiragem 1.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900

**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica**

**DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS:
A LEITURA DENTRO E FORA DA ESCOLA**

CADERNO 8



Brasília, 2016



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
APRENDER A LER E A ESCREVER: AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS E DA ESCOLA	13
1. Iniciando o diálogo	15
2. As famílias das crianças	17
3. Compartilhando experiências	34
4. Reflexão e ação	36
5. Aprofundando o tema	38
6. Ampliando o diálogo	39
7. Referências	41
LITERATURA E FAMÍLIA: INTERAÇÕES POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
1. Iniciando o diálogo	49
2. Diálogo com as famílias	49
3. Compartilhando experiências	57
4. Reflexão e ação	60
5. Aprofundando o tema	68
6. Ampliando o diálogo	68
7. Referências	70
LEITURA E ESCRITA: CONQUISTAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	73
Introdução	75
Parte 1: Compartilhando reflexões e experiências	76
Parte 2: Continuidade da formação	78
Parte 3: Questionário de avaliação do curso	79

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a única etapa da Educação Básica que tem explicitado, em suas normativas, o papel de complementar a ação da família e da comunidade no alcance de sua finalidade, qual seja, o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Isso implica, entre outras exigências, a necessidade de conhecer quem são essas famílias e que expectativas têm sobre a educação ofertada a seus filhos. No caso específico do tema deste curso, significa compreender como a leitura e a escrita estão inseridas nos cotidianos dessas famílias e o que elas esperam que suas crianças aprendam na Educação Infantil.

Neste caderno, essas e outras questões serão objeto de reflexão e análise. Discutiremos também propostas de situações em que a instituição educacional pode contribuir para a formação de pais e crianças leitores, destacando-se as que compõem o encarte *Conta de novo?!: as famílias e a formação literária do pequeno leitor*, anexo a este caderno. Nosso objetivo é que você compartilhe com as famílias da sua instituição as inúmeras possibilidades que o encontro com a literatura provoca em todos nós.

Na Unidade 1 – “Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola” –, Silvia Helena Vieira Cruz nos convida a refletir sobre as famílias na contemporaneidade, bem como sobre as esperanças que depositam na educação de seus filhos, desde bem pequenos. O reconhecimento acerca da importância da leitura e da escrita na sociedade contemporânea provoca muitas famílias a perguntarem: “Quando as crianças vão aprender a ler?”, “As crianças vão copiar o alfabeto?”, “Elas já sabem escrever seus nomes?”, entre tantos outros questionamentos. Como dialogar com as demandas postas pelas famílias das crianças? Ao longo da unidade, essa questão será aprofundada.

Celia Abicalil Belmiro e Cristiene Leite Galvão, na Unidade 2 – “Literatura e família: interações possíveis na Educação Infantil” –, fazem-nos retornar ao mundo da literatura e suas inúmeras possibilidades na formação do ser humano. Por meio de vários relatos de experiências, vislumbramos como a literatura torna-se um caminho fecundo no estreitamento de laços com os familiares das crianças.

Na Unidade 3, finalizamos nossa jornada neste curso e convidamos à reflexão sobre todo o processo vivenciado por você e suas colegas. O que ficou de toda essa experiência? Como dar continuidade à formação? Propomos questões e solicitamos que você pondere criticamente sobre cada uma delas, compartilhando suas avaliações com sua turma, bem como com a coordenação do curso.

Mais uma vez, desejamos bons estudos!





APRENDER A LER E A ESCREVER:
AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS
E DA ESCOLA



APRENDER A LER E A ESCREVER: AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS E DA ESCOLA

Silvia Helena Vieira Cruz

1. Iniciando o diálogo

A família e a escola são as duas instituições mais importantes para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Esse fato, amplamente reconhecido pela população de uma maneira geral e por todos que atuam na educação, é expresso nos documentos legais que tratam da Educação Infantil.

A relação entre famílias e instituições de Educação Infantil deve ser, como preconiza nossa legislação, de complementação e cooperação. No entanto, essas instituições têm características diferentes, e acontece também de elas terem perspectivas diversas a respeito do bem-estar, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Tudo isso pode levar a desafios nessa relação que precisam ser mais bem entendidos e enfrentados.

A apropriação da leitura e da escrita pelas crianças é um dos vários desafios para as escolas e as famílias. Isso acontece porque, na sociedade contemporânea, a capacidade de ler e escrever tem um valor muito grande, e a escola é a instituição responsável pela educação formal dos integrantes da sociedade. Além disso, tanto a escola como as famílias encaram essa aprendizagem como fundamental para todo o trajeto escolar das crianças, indispensável para as aprendizagens futuras.

Embora as famílias e as escolas atribuam importância à leitura e à escrita, as expectativas em relação aos vários aspectos dessas aprendizagens durante o período em que as crianças frequentam a Educação Infantil podem ser distintas, conforme será abordado, e ter peculiaridades decorrentes de vários fatores. Tais fatores marcam as famílias e as instituições com as quais elas compartilham o cuidado e a educação de suas crianças.

Entender as expectativas da instituição e das famílias em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil é fundamental para analisar as convergências e divergências destas com o que é proposto às crianças na Educação Infantil e estabelecer um diálogo mais profícuo em relação a esse tema. Assim, nesta unidade do curso, os objetivos principais são que você possa:

- discutir as diferentes configurações familiares;
- compreender que há expectativas das famílias de diferentes contextos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil;
- explicitar as concepções que embasam as expectativas das professoras em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil;
- analisar as convergências e divergências dessas expectativas no contexto da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil.

2. As famílias das crianças



Figura 1 - Tarsila do Amaral, *A família*.

No quadro *A família*, de 1925, Tarsila do Amaral retratou uma família brasileira. Como sabemos, a família é o primeiro contexto de cuidados do ser humano. Mas como podemos definir o que é uma família?

A família é uma instituição muito antiga. No entanto, tem sofrido muitas mudanças na sua constituição. Segundo Maria Lúcia Boarini (2003, p. 1), a família é um conceito velho e, paradoxalmente, “permanentemente novo, à medida que a família vai se transformando e remodelando-se de acordo com os contornos da sociedade na qual está inserida”.

Tais mudanças têm repercussões nas configurações familiares. Embora o tipo de família conhecida como família nuclear, isto é, constituída de pais e seus filhos, ainda seja bastante presente, essa forma mais tradicional coexiste cada vez mais com outras. Como afirmam Cynthia Oliveira e Claisy Marinho-Araújo (2010, p. 101), “atualmente há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições”. Assim,

entre os tipos de família são também comuns as multigeracionais (constituídas, por exemplo, por avós, pais e crianças), as monoparentais (mãe ou pai e seus filhos), casais recasados, heterossexuais, com ou sem filhos da relação anterior, homossexuais, com ou sem filhos da relação anterior, entre outras configurações. Portanto, podemos afirmar que não existe uma única configuração familiar.

As diferenças podem ser vistas com maus olhos, como destacam Maria Cristina Amazonas e colaboradores (2003, p. 12). Quem já não ouviu a referência a famílias “desestruturadas”, por não corresponderem ao padrão de família nuclear tradicional? Na sua escola, isso acontece?

Você já percebeu que a família vem mudando com o tempo. Novas configurações são socialmente construídas. Elas não são certas nem erradas... São as diferentes formas como nós, enquanto sociedade, conseguimos nos organizar. E isso traz grandes desafios para a nossa atuação como professoras, principalmente se pensamos nas expectativas que as famílias têm em relação à escola e à apropriação da leitura e da escrita. Como podemos enfrentar esses desafios?

A relação entre a família e a escola

Como professoras da Educação Infantil, cabe-nos pensar nas especificidades do atendimento às crianças de até cinco anos de idade. Muitas delas passam longas horas do dia conosco e longe de suas famílias. Isso demanda que os adultos responsáveis pela educação e pelo cuidado das crianças – famílias e professoras – estabeleçam laços cada vez mais estreitos entre si.

Sendo assim, na educação das crianças, incluindo os bebês, a interação com as famílias tem se tornado muito presente e, nos últimos anos, passou a receber atenção como um tema importante da prática pedagógica. Tanto que é considerada como um dos dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade (ZABALZA, 1998, p. 54) e integra uma das dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

A Educação Infantil tem como uma de suas características a imbricação entre cuidado e educação, o que está expresso, por exemplo, em nossos documentos normativos.

O artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a) afirma: “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”.



Ao procurar oferecer à criança proteção, saúde e bem-estar de modo geral, necessariamente a instituição de Educação Infantil preocupa-se e tende a interferir no que acontece com ela no âmbito familiar. Quando, por exemplo, uma criança mostra-se visivelmente mais retraída ou ansiosa que o habitual, é comum que se procure conversar com os seus responsáveis para conhecer as causas desse comportamento.

É importante destacar duas ideias, portanto: recentemente a família e a escola têm se aproximado bastante, em decorrência de mudanças que aconteceram na sociedade e em cada uma delas; na Educação Infantil, essa relação é mais estreita do que em outras etapas da educação. Como professoras, precisamos nos perguntar: como essa relação tem acontecido?

Em outras etapas da educação, foi constatado que nem sempre a crença de que a participação da família é condição para o sucesso escolar tem consequências positivas, uma vez que a instituição educativa pode atribuir a causa de problemas escolares das crianças à não participação de suas famílias na vida escolar delas. Como afirma Oliveira (*apud* OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101),

a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada,

além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional.

Na Educação Infantil, conforme explicita o artigo 7º das DCNEI (BRASIL, 2009a), uma das formas de garantir que as propostas pedagógicas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica é assumir “a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”. Talvez por ser uma relação mais frequente e intensa, tem sido permeada por colaboração e apoio, mas também por tensões e conflitos.

Como já foi constatado em vários trabalhos (como CRUZ, 2001; CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006; EMILIANI; MOLINARI, 1998; entre outros), as famílias que procuram vagas em instituições de Educação Infantil públicas valorizam muito esse equipamento, onde esperam contar com cuidados e educação para suas crianças, o que inclui a socialização e novas aprendizagens. As famílias desejam que seja um lugar seguro onde possam deixá-las enquanto trabalham e sentem-se agradecidas por terem essa necessidade satisfeita. Essa posição de “agradecimento pela vaga obtida”, aliada ao precário conhecimento do que acontece no cotidiano e à baixa expectativa em relação às possibilidades da ação educativa na creche e na pré-escola, contribuem para o geralmente pequeno número de reclamações relativas às práticas pedagógicas que aí acontecem.

No entanto, desde a década de 1980, há publicações (como HADDAD, 1987) que se referem a conflitos entre os familiares de crianças e os profissionais de creches e pré-escolas. A relação entre ambos é descrita como oscilante entre uma conduta defensiva dos pais e uma ofensiva da instituição. A instituição pode passar a perceber a relação com os pais como sendo de confronto e “não consegue reconhecer sua postura ofensiva aos pais” (BHERING; NEZ, 2002, p. 67-69).

Alguns pesquisadores identificam como elemento importante a falta de clareza quanto aos papéis ou à divisão de responsabilidades em relação à educação da criança. Na sua opinião, o que caberia especificamente à instituição e às famílias? Qual seria a “zona de interseção” entre as duas instituições?

As características diferenciadas das duas instituições têm sido apontadas como um dos fatores que podem dificultar a relação entre ambas, pois, apesar de todos expressarem preocupações em relação ao cuidado com as crianças, a forma como isso acontece é diferente nos dois contextos. Enquanto na família a criança é alvo de atenção mais individualizada, no coletivo da creche ou da pré-escola as professoras precisam atender a um número maior de bebês e crianças, o que pode levar a desencontros entre expectativas familiares e efetivas possibilidades e intenções dos profissionais.

Entre educadores italianos, para os quais as famílias assumem uma importância central (é comum a referência ao tripé crianças, professoras e famílias nas propostas pedagógicas italianas), há o reconhecimento de que, “na realidade, os relacionamentos com os pais envolvem uma pluralidade de problemas psicológicos, culturais e organizacionais” e que, mesmo com o esforço já empreendido, “ainda permanece inacessível um nível de comunicação mais profundo sobre a experiência da creche” (FONI, 1998, p. 154-155). Assim, a relação com as famílias é “um dos aspectos mais problemáticos e difíceis da vida na creche e um dos pontos onde mais se solicita um trabalho de reflexão e pesquisa” (BONOMI, 1998, p. 161).

Um aspecto que parece contribuir para as dificuldades vividas é que a professora que cuida da criança pequena muitas vezes é vista como um substituto de seus pais (mais comumente, da mãe), que, no imaginário social, era quem deveria assumir essa tarefa.

Ainda hoje se pode constatar esse tipo de percepção quanto ao papel substituto da instituição de Educação Infantil nos comentários de profissionais que lá atuam, como uma coordenadora ouvida por Maranhão e Sarti (2008, p. 191): para ela, era “engraçado” que, mesmo “não precisando”, algumas famílias fossem usuárias da creche.

Entre as famílias, também se constata sentimento semelhante. As mesmas autoras ouviram explicações para a busca por vagas numa creche como as da mãe de uma criança: “Eu sempre achei que o lugar ideal da criança é junto da mãe, mas infelizmente eu preciso trabalhar” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 175).

Tal situação aumenta a tensão entre famílias e instituições, exigindo uma postura muito profissional por parte das professoras. Torna-se necessário

compreender o desconforto ou mesmo o sentimento de culpa que a mãe pode estar vivendo por não assumir a sua função de única cuidadora da criança (como seria esperado de uma “boa mãe”). Dialogar com as dúvidas ou até recriminações que a mãe ouve por levar a sua criança para a creche ou a pré-escola pode ser um passo importante para contextualizar as solicitações e reclamações que ela apresenta. Você já pensou nisso?

Tanto na perspectiva da família como na das professoras, outras preocupações ou temores também podem dificultar o diálogo mais franco e cooperativo, como aponta Adriano Bonomi (1998). Entre eles, vale destacar o temor do julgamento de familiares (por parte das professoras) ou das professoras (por parte dos familiares), motivado pela necessidade que temos de aprovação do outro. De forma complementar, há o temor de não sermos vistos como suficientemente capazes e competentes tanto enquanto pais como enquanto professoras. Tudo isso está em jogo nos contatos cotidianos na hora de a família separar-se da criança e de reencontrá-la, bem como nas reuniões mais formais entre familiares e professoras.

Essas reuniões muitas vezes não conseguem se constituir numa oportunidade de maior conhecimento e troca entre os profissionais da escola e os familiares das crianças. São comuns reclamações da escola sobre a falta de participação das famílias, como foi constatado por Karla Monteiro (2014, p. 214):

Assim, a participação da família eu acho pouca, hoje a família não participa como participava antes, sempre que a gente chamava pra participar as famílias estavam presentes, hoje não. Quando você diz que é pra participar de um conselho, pra participar do PPP, vir a uma reunião, você vê que a presença não é aquela desejada, né?

No entanto, há trabalhos que apontam que esses espaços “restringem-se a comunicados parciais e tradicionais a respeito da criança, sendo na maioria das vezes questões relacionadas ao comportamento, insucesso e desobediência da criança”, como foi constatado por Bhering e Nez (2002, p. 68). As reclamações de uma mãe ouvida por Cruz (1997) expressam vivamente essa situação:

Mãe: Foi no dia da reunião. Eu fui lá falar com a professora sobre ele [Flávio], que eu queria muito falar com ela sobre ele. Era só ela falando pras mães que num tem nem um aluno que preste [...] A Fátima, aquela Fátima ali [uma vizinha], fez foi chorar no dia que ela pegou e esculhambou os meninos dela, lá.

Pesquisadora: Na reunião?

Mãe: É. A Fátima ficou foi com vergonha! A pessoa que quer falar uma coisa assim, uma conversa assim com a pessoa, chama a pessoa particular, né?

Em síntese, a relação com a família configura-se como um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições de Educação Infantil, exigindo bastante conhecimento e sensibilidade. Infelizmente, em geral os profissionais não têm oportunidade de uma preparação e um acompanhamento mais específicos em relação a esse assunto, pois ele ainda não é encarado verdadeiramente como parte da ação educativa. Uma expressão disso é que, nos currículos dos cursos de Pedagogia, ainda não figura como um tema específico da formação para o trabalho pedagógico.

Expectativas das famílias em relação à educação

Eu digo a ela: “Dani, você tem que estudar que é pra você ajudar a mamãe”. (D. Eroneide)

Eles vão crescer, quando estiverem grande vão trabalhar. Vão... eu não quero que eles sejam o que eu fui não! [Como?] Sem estudo. Como é que uma criança sem estudo quando crescer, pode pegar um emprego bom, né? [...] Quero pra eles um futuro melhor, melhor do que eu nunca tive, né? (D. Socorro)

Se eu tirar meus netos do colégio, pronto! Perdeu todas as esperanças da minha vida! (D. Conceição)

Essas falas foram ouvidas durante a década de 1980 (CRUZ, 1987), mas, com poucas alterações, nos dias atuais, elas estão presentes nos contatos

pessoais e em várias pesquisas, expressando vivamente que mesmo as famílias com condições de vida precárias valorizam muito a educação. E, pelo prestígio de que goza na sociedade e pela importância na vida prática das pessoas, a aquisição da leitura e da escrita assume um papel central no desejo de “ter mais estudo”.

De fato, vários outros trabalhos têm constatado que as famílias das classes populares atribuem grande importância à educação como forma de ascender a “uma vida melhor”. A pesquisa de Zanella e colaboradores (1997, p. 145) conclui “que todos os pais querem ver seus filhos bem-sucedidos academicamente; não querem que eles abandonem a escolaridade antes do tempo previsto e veem a escola como uma única oportunidade de ascensão social e um futuro melhor”. Daniela de Figueiredo Ribeiro e Antonio dos Santos Andrade (2006) também confirmam, em sua pesquisa, que há uma grande valorização das escolas por parte dos pais, uma vez que ela é percebida como o principal meio de ascensão social e também como pode se constituir como uma continuidade dos valores passados pela família.

A importância atribuída à trajetória escolar das crianças pode também ser constatada no esforço que muitas famílias fazem para lhes oferecer o que elas consideram que seja um “estudo melhor” nas escolas privadas. É o caso de D. Valda, uma mãe ouvida por Izabel Lima (2013, p. 110), em Fortaleza:

Eu e o tio dela se juntamos para botar [a Renata] numa escola melhor [...]. Eu não sou rica, vou ralar muito para dar o melhor para ela. A escola pública é boa, mas você sabe, é o básico. Aí depois para ir para uma UFC [Universidade Federal do Ceará] é mais difícil [...]. Tenho um sobrinho que passou agora, porque ele teve bom estudo.

Para quem precisa continuar nas instituições públicas, o empenho muitas vezes se dá no sentido de se adequar ao que a escola exige. Esse esforço inclui buscar ajuda na escola, mas, principalmente, tentar mudar a criança, não só através de conselhos, mas até de castigos físicos (CRUZ, 1997).

Tamanho esforço se justifica também pela lembrança da sua própria trajetória escolar. Muitas das famílias que frequentam a escola pública tiveram

uma experiência marcada pela seletividade e pela exclusão do nosso sistema educacional, que são intimamente associadas à condição social na qual se encontram e da qual têm esperança de fugir através da escola. É o que é constatado, por exemplo, por Ribeiro e Andrade (2006, p. 389):

Alguns pais narraram, também, situações difíceis sofridas por quem não tem estudo. Outros falaram das desvantagens que sentem por não terem podido estudar. Assim, confirmando o que já apontaram Andrade (1986), Cruz (1997), Zago (1998) observou-se um consenso dos pais quanto à valorização da escolarização dos filhos; suas justificativas se apoiavam tanto em explicações cognitivas, sendo a escola vista como a única via de ascensão social para os filhos, quanto em vivências que revelam como é ter pouco estudo na sociedade atual.

As expectativas em relação à escola já começam desde a Educação Infantil, mesmo quando as famílias estão mobilizadas principalmente por necessidades ligadas à sobrevivência e ao bem-estar próprio e das crianças. A instituição de Educação Infantil é percebida como uma oportunidade de novas aprendizagens fora do âmbito doméstico. Na verdade, a frequência das crianças a turmas de creche e, principalmente, pré-escola é vista como fundamental para outras etapas da escolarização, por lhes possibilitar o acesso a conhecimentos e habilidades que serão futuramente exigidos. Silva (1991, p. 88), por exemplo, constatou que as famílias exprimem a sua expectativa de, por meio da frequência à pré-escola, a criança “chegar no 1º ano mais adiantada”.

Contudo, essas famílias nem sempre correspondem ao que a escola espera delas. Isso pode acontecer por diversos motivos, marcados pelas suas condições concretas de existência que as levam a, apesar de “orientadas pelos ideais sociais vigentes em nossa época”, desenvolver estratégias compatíveis com sua realidade de vida. Assim, ao mesmo tempo que querem ampliar a escolarização dos filhos, podem, por exemplo, recorrer ao trabalho dos jovens ou até das crianças (AMAZONAS *et al.*, 2003, p. 13).

Vistos “de fora”, isto é, de forma não contextualizada, fatos como esse podem reforçar a ideia, entre as professoras, de que os pais de crianças pobres

são negligentes e não estão preocupados com a escolarização deles – o que é apontado por Grossman (*apud* POLONIA; DESSEN, 2005, p. 309) como uma das crenças que dificultam a relação entre ambos.

É possível constatar, portanto, que as famílias valorizam a educação a que suas crianças têm acesso através das instituições educativas, embora às vezes expressem isso de modo diverso ao que a escola espera ou gostaria. Assim, os seus desejos, tanto acerca do sucesso escolar como do futuro sucesso profissional de seus filhos, podem gerar expectativas que se constituem num desafio para a escola: como dialogar respeitosamente com tais expectativas?

Expectativas quanto à apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil

Apesar dos avanços conceituais e legais e da elevação do grau de formação das professoras, na Educação Infantil ainda coexistem diferentes funções que historicamente ela foi assumindo. Vale destacar umas dessas funções para contextualizar as expectativas das famílias e das professoras acerca da apropriação da leitura e da escrita nessa etapa da educação: a função preparatória para o Ensino Fundamental. Como vimos anteriormente, ter sucesso escolar pode significar, na visão das famílias, uma forma de conseguir ascensão social, isto é, obter uma “vida melhor” por meio dos estudos. Sem dúvida, tal sucesso começa por aprender rápido e muito cedo “as primeiras letras”.

Desde a década de 1970, a pré-escola tem sido vista como uma maneira de prevenir o fracasso escolar das crianças pobres em face da sua “carência cultural”. Nas décadas seguintes, essa “teoria” continuou angariando adeptos, a despeito de um grande volume de publicações que mostravam a inadequação dessa perspectiva. Havia na “teoria da carência cultural” um caráter preconceituoso em relação às crianças pobres, colocando nelas a responsabilidade pelo fracasso escolar e desconsiderando os grandes desafios que são colocados para que a própria escola consiga dar conta da sua tarefa de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O próprio discurso que exalta a necessidade de investir na Educação Infantil para diminuir

os custos derivados da repetência no Ensino Fundamental revela a persistência dessa ideia.

A “teoria” da carência cultural nasceu nos Estados Unidos, nos anos 1960, oferecendo uma explicação para o fracasso escolar de crianças pobres e/ou integrantes de etnias historicamente oprimidas, como negros e indígenas. Tal fracasso passou a ser atribuído à “privação cultural” que elas sofreriam, também responsável pelas características físicas, perceptivo-motoras, cognitivas e emocionais dessas crianças. Segundo Maria Helena Souza Patto (1997, p. 49), essa explicação “é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres”.



As famílias pobres, que, como foi referido, percebem a escola como uma possibilidade de alcançar melhor posição social, assumem com certa facilidade esse discurso. Assim, não é incomum que a pré-escola seja vista, principalmente, como uma preparação para o Ensino Fundamental. Para a maioria das famílias com crianças de cinco anos de idade entrevistadas por Lima (2013), saber ler e escrever consiste na principal expectativa de aprendizagem, tanto em relação à Educação Infantil quanto em relação ao Ensino Fundamental, visto como uma fase mais difícil, com “mais exigências e mais conteúdo”. Por isso, muitas famílias esperam que as professoras desenvolvam atividades que, na sua ótica, levarão a isso. Então, D. Osmarina acha que é preciso

Melhorar mais o ensino, ter mais atividades para levar para casa. Vai todo dia tarefa pra casa, eu acho muito bom! Mas é muito pouquinho, coisa básica, é aquela coisinha pouca, principalmente o Kaio que ele mesmo faz só. Poderia ter atividades para poder ler, sei lá, uma coisa melhor. Eu acho que o colégio particular puxa mais, né? (LIMA, 2013, p. 110).

Nessa fala, fica clara a expectativa da mãe em relação à aprendizagem do seu filho. Vale registrar a comparação que ela tece com a escola particular, pois ela

expressa uma preocupação das famílias diante da competitividade presente não só no mundo do trabalho, mas também na disputa pelas insuficientes vagas em instituições de nível médio ou superior (que, por sua vez, têm repercussões no sucesso profissional e nas possibilidades de ascensão social).

Diferentemente da família, a escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, a serem alcançados de forma diferenciada em cada etapa da educação. Na condição de profissionais com formação específica para a atuação na educação, as professoras devem se diferenciar das famílias por terem suas ações baseadas em conhecimentos específicos e orientados pelas normas legais que regem a sua área de atuação. No caso da Educação Infantil, é exigido que as professoras possuam formação mínima em nível médio, na modalidade Normal, mas uma boa parte já possui curso de graduação em Pedagogia, e muitos inclusive concluíram cursos de pós-graduação. Deve-se considerar, entretanto, que muitos cursos de Pedagogia ainda não oferecem reais oportunidades para a formação voltada para as crianças pequenas (especialmente para os bebês), apesar de, desde 2006, a legislação orientar a formação para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil vem sendo enriquecida pelo conhecimento acumulado na área e na luta de movimentos sociais, entidades e profissionais que defendem os direitos das crianças e têm se expressado em vários instrumentos legais para orientar a prática pedagógica. Uma das maiores contribuições dessa produção é fornecer subsídios para a construção da identidade da Educação Infantil, ressaltando, ao lado das características que compartilha com outras etapas da educação básica, as suas peculiaridades. Um ponto central, com consequências para toda a prática pedagógica, é o objetivo da educação que tem como foco as crianças, incluindo os bebês.

Nesse sentido, pela sua importância histórica e legal, merece destaque especial o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Toda a legislação nacional e as locais (como as resoluções sobre a Educação Infantil elaboradas pelos conselhos estaduais e municipais de educação) passaram a reafirmar a finalidade de “promover o desenvolvimento integral da criança” e detalhar como isso deveria ser alcançado.

Tendo em vista o tema que discutimos aqui, vale destacar que nas DCNEI (BRASIL, 2009a) o currículo da Educação Infantil é concebido como “um conjunto

de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, isto é, a criança, com suas experiências e saberes, é o centro do processo educativo. Portanto, tais práticas precisam ser sensíveis e levar em conta as suas curiosidades, interesses e desejos, não perdendo de vista que as aprendizagens propiciadas por essas experiências devem contribuir para promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade, retomando o objetivo da Educação Infantil proposto desde a LDB.

A produção acadêmica tem propiciado um maior conhecimento acerca das práticas pedagógicas que são desenvolvidas e trazido contribuições relevantes para repensar temas que já vinham sendo abordados (como o processo de aquisição da leitura e da escrita e o papel das interações e das brincadeiras no desenvolvimento infantil) e agregar novas perspectivas, como as culturas infantis. No entanto, como lembram Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2011, p. 98):

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). [...] A pedagogia sustenta-se, assim, numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças.

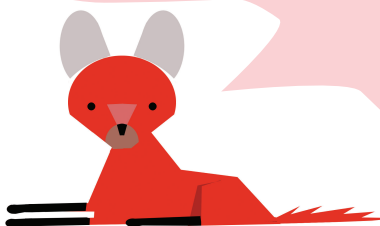
Como muitas vezes as professoras frequentaram cursos de Pedagogia que ainda não ofereciam muitas oportunidades para a formação pedagógica voltada para a educação das crianças, incluindo os bebês, e em várias redes e instituições ainda não está garantida a formação continuada, tais concepções teóricas às quais se refere a autora, assim como as orientações legais, não puderam ser apropriadas por eles. Nesse contexto, as crenças e ideias que circulam na sociedade acerca da educação da criança não puderam ser problematizadas, ressignificadas e/ou complementadas por outras. Assim, é possível observar que algumas professoras não possuem a clareza necessária para embasar as suas opções pedagógicas junto a bebês e crianças pequenas. E isso acontece também em relação aos seus objetivos e às estratégias que utiliza para o trabalho relativo à leitura e à escrita na Educação Infantil.

Provavelmente essa falta de oportunidades mais adequadas de formação inicial e continuada ajude a entender o fato de muitas professoras guiarem a sua prática por ideias e crenças às quais estiveram e ainda estão expostos. Nesse momento, tais ideias e crenças acerca da Educação Infantil são direta ou indiretamente influenciadas por um contexto de muita preocupação em relação à alfabetização. Dessa forma, a implantação e grande divulgação de iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em que é explicitado que a “alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais”, pode reforçar a ideia de que a medida do sucesso da Educação Infantil é contribuir para a alfabetização das crianças.

Um estudo comparativo entre a forma como a Educação Infantil é vista no Japão, na China e nos Estados Unidos (TOBIN; WU; DAVISON, 2008) é muito interessante para se constatar a influência do contexto sociocultural nas concepções e práticas sobre esse campo. Por exemplo, na China, sob a política das famílias de filho único, deseja-se “dar às crianças uma boa iniciação acadêmica”, a Educação Infantil também é vista como uma possibilidade de “reduzir o mimo” dos pais; os japoneses, que têm nos anos posteriores uma vida escolar altamente competitiva e estressante, consideram que a Educação Infantil deve “dar uma chance para brincar com outras crianças” e “dar às crianças experiência em serem membros de um grupo”; já os norte-americanos atribuem maior importância que os demais à possibilidade de essa experiência escolar “tornar

as crianças pequenas mais independentes e autoconfiantes”

(TOBIN; WU; DAVISON, 2008, p. 196-201).



É preciso registrar também que muitas vezes as professoras de turmas de pré-escola sofrem pressão de seus colegas dos anos iniciais do Ensino Fundamental para que lhes “entreguem” crianças mais “bem preparadas”, pois eles, por seu turno, precisam obter bons resultados na Avaliação da Alfabetização Infantil, mais conhecida como Provinha Brasil, aplicada no segundo ano de frequência do estudante no Ensino Fundamental.

A esse contexto somam-se as demandas familiares por uma espécie de “vacina” contra o fracasso escolar, materializada na aquisição da leitura e da escrita. Vários trabalhos expressam que os profissionais que atuam na Educação Infantil são bastante sensíveis a essas demandas. Uma coordenadora ouvida por Monteiro (2014, p. 216), por exemplo, afirma que as famílias desejam que as crianças sejam “bem tratadas, bem acolhidas, respeitadas, mas, assim, querem as crianças lendo, escrevendo”.

Como a escola tem reagido a esse contexto? Como colocar em diálogo as expectativas das famílias em relação à leitura e à escrita e uma prática educativa que tenha como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças?

Em vários trabalhos, como o levantamento realizado por Maria Malta Campos, Jodete Füllgraf e Verena Wiggers (2006), de abrangência nacional, foram evidenciadas inadequações nas propostas pedagógicas e no currículo da área, entre as quais a escolarização precoce de tipo tradicional e a desconsideração de outras necessidades importantes da criança. Na pesquisa realizada por Lima (2013) numa rede municipal, isso fica claro: apesar de as professoras afirmarem que a Educação Infantil é “a base de tudo” e “o alicerce da vida”, explicitaram na sua prática pedagógica uma concepção de Educação Infantil como tendo função preparatória para o Ensino Fundamental, evidenciando “a aquisição da escrita e da leitura como conhecimento elementar para o ingresso no Ensino Fundamental” (LIMA, 2013, p. 106). A própria coordenadora da escola sinaliza essa preocupação, ao afirmar:

O primeiro ano, o segundo ano, começa lá na Educação Infantil, começa lá no Infantil III, Infantil IV. É a busca e o prazer pela leitura, o desenvolvimento da leitura e da escrita. Às vezes a gente se equivoca um pouco e começa lá no primeiro ano, lá ele vai se alfabetizar? Vai ser um processo que começa lá na Educação Infantil, esse processo de aquisição da leitura e da escrita (LIMA, 2013, p. 120).

Vale registrar que algumas práticas, como a solicitação de atividades a serem realizadas em casa, muitas vezes são justificadas pela demanda das famílias.

E temos tido registro do envio de tarefas para casa mesmo para crianças de dois anos de idade...

É interessante notar que outras demandas não recebem a mesma acolhida, o que leva a supor que no caso das demandas por mais atividades relacionadas à alfabetização, seja na instituição, seja em casa, há uma coincidência de desejos; como se diz popularmente, “junta a fome com a vontade de comer”.

Ao mesmo tempo, muitas instituições têm bastante clareza em relação à grande contribuição que a Educação Infantil pode dar ao processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças considerando os objetivos, princípios e eixos que devem guiar a sua prática. A situação descrita por Monteiro (2014, p. 142-143) expressa essa prática.

A professora convida as crianças a sentarem para uma roda de história, e anuncia:

– *Eu vou contar uma história, e, depois, quem quiser pode contar.*

Faz um suspense em relação ao livro e pergunta às crianças:

– *Quem será que é este aqui?* Mostrando a capa do livro.

– *É um lobo mau* – responde uma das crianças.

– *Um lobo mau? Será?* – pergunta a professora.

– *Não, é o Lúcio* – afirma João.

– *Isto mesmo! É o Lúcio. O nome deste livro é “O soluço do Lúcio”.*

Em tom de suspense e buscando a participação das crianças, a professora inicia a leitura da história por meio de questionamentos. A cada página a professora provocava as crianças:

– *Nossa, quem será que é esta?*

– *É a cobra!* – falam em coro as crianças.

– *Será que a cobra vai conseguir parar com o soluço do Lúcio?*

– *Vai!!!* – gritam as crianças.

A leitura da história transcorre de forma interativa. Ao final, a professora convida as crianças a trocarem de papel com ela:

– *E agora, quem vai contar?*

– *Agora eu!* diz Joshua, candidatando-se para ler o livro.

Senta na cadeira que estava sendo ocupada pela professora e diz para a turma:

– *Um, dois, três e já..., eu vou contar a história do soluço do Lúcio* – e assim o fez.

Também Vanessa Neves, Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Gouvêa (2015, p. 215) analisam a prática pedagógica de uma professora de Belo Horizonte em que o interesse manifestado pelas crianças acerca da leitura e escrita foi atendido, sendo incorporado a suas brincadeiras. As autoras discutem como a professora, por meio de brincadeiras (especialmente na denominada “brincadeira diferente”, que é alvo de maior atenção), consegue fugir da dicotomia vivida na área, apontada por Maria Malta Campos (2009, p. 13): por um lado, as pré-escolas que forçam a alfabetização sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária, e de outro, as que rejeitam qualquer inclusão de material escrito, por entendê-la como “escolarização precoce”.

Cada instituição e cada professor de Educação Infantil precisa ter clareza sobre quais são as suas expectativas sobre a apropriação da leitura e da escrita pelas suas crianças, que lugar esse tema assume no contexto das suas preocupações acerca do bem-estar, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Na creche ou na pré-escola em que você trabalha já aconteceu alguma ação nesse sentido? A proposta pedagógica define o que é esperado das crianças e das famílias e quais as estratégias que serão usadas nesse sentido? É possível, hoje, ter consciência dos elementos que tiveram influência nessas definições? Como as expectativas das famílias foram consideradas?

3. Compartilhando experiências

Num artigo escrito há quase 20 anos, Madalena Freire (1996) conta como foi a sua experiência como professora de 35 crianças de três a seis anos num salão de uma paróquia num bairro pobre da cidade de Carapicuíba, parte da grande São Paulo. Ele tem sido muito útil para promover discussões sobre vários aspectos da prática pedagógica na Educação Infantil. Entre eles está a relação que ela estabeleceu com as famílias, integrando-as ao seu trabalho, inclusive o que desenvolveu tendo em vista a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças.

Diante do grande desafio que a nova situação lhe colocava, foi muito importante reconhecer as dúvidas, preocupações e possíveis dificuldades. Mas, por outro lado, foi crucial uma percepção positiva das crianças e de suas famílias: a certeza de que as crianças tinham capacidade para pensar e que suas famílias sabiam muito sobre a realidade em que viviam (“*quem é ignorante lá sou eu...*”). Essa percepção, aliada ao respeito pelas diferenças e ao desejo de construir uma boa relação, está explícita nas seguintes afirmações da autora:

Meu desafio na minha relação com eles é o de partir da realidade deles, de como pensam, para ser entendida dentro do meu trabalho.

Tive, no início do ano, alguns pais e mães que explicitaram suas críticas ao meu trabalho: – “*Essa professora num tá ensinando nada, as crianças passa o tempo todo desenhando...*” Mas foi com o desafio de – *como vou trazê-lo para o trabalho*

do dia a dia? – como ele pode participar para descobrir o trabalho do filho? Que aos poucos fui conseguindo mostrar-lhes a importância do desenho. E outras afirmações foram surgindo: – “Agora tô entendendo, Madalena, as crianças desenha pra arrumar as ideias no papel” (FREIRE, 1996, p. 102).

Entre os fatos que Madalena conta ao longo do texto, vale destacar os relativos a uma cobra, trazida num vidro por “Pedrão”, pai de uma das crianças (“*lembrei que vocês gostam de bicho*”, ele justifica, explicitando a ligação que já existia entre as famílias e aquele grupo). A partir da discordância de Glória, uma mãe, de que aquela cobra não era uma jararaca, como o pai afirmava, mas sim uma surucucu, a professora se propõe a trazer um livro onde a dúvida pode ser esclarecida. No dia seguinte, a mãe já cobrou o livro. Madalena narra:

Digo-lhe que sim e comunico ao grupo que trouxe um livro para Glória, que entende (sabe) de cobras. Quis, com esse encaminhamento, explicitar que o saber da Glória era tão importante quanto o saber dos livros.

E assim, começamos a estudar cobras, eu, as crianças e algumas mães lideradas pela Glória.

Descobrimos, depois de várias consultas, que a cobra era surucucu mesmo. E a Glória, toda emocionada, “desfilou” vários dias com o livro entre as mãos... (FREIRE, 1996, p. 96).

Nesse episódio, podemos perceber a valorização do saber da família, ao mesmo tempo que é promovida a sua ampliação a partir do estudo, do uso de um livro.

Outro exemplo muito interessante de interação com as famílias, integrando-as ao trabalho desenvolvido, foi a elaboração de um álbum de fotos do grupo, que provocou muito interesse não só das crianças que nele se viram retratadas, mas também das suas famílias. Todos quiseram vê-lo e, para quem não podia ir até a escola, foi feito um rodízio, de forma que as crianças tinham a oportunidade levá-lo para casa. Com o passar do tempo, o álbum

também foi se transformando no registro escrito da história do grupo e de cada criança e família (FREIRE, 1996, p. 96).

Pude acompanhar pessoalmente um trabalho semelhante de elaboração de um livro com a participação de familiares das crianças de uma turma equivalente à pré-escola (crianças de quatro a seis anos) em Vila Verde, pertencente ao distrito de Braga, no norte de Portugal. A professora Felipa Freire solicitava que as famílias dessem continuidade a uma história que vinha sendo escrita em conjunto com as demais. Assim, a cada semana, uma família levava o livro para casa e, em conjunto com a criança, imaginava uma continuação para a história e a escrevia. Também era solicitado que providenciassem alguma ilustração para o trecho elaborado. Todos acompanhavam essa construção com muito interesse, e ela era motivo de comentários e expressões de surpresa, alegria, admiração, etc.

São exemplos de iniciativas que aproximam as famílias e a escola de maneira prazerosa. Além disso, servem também ao propósito de enriquecer a apropriação da leitura e da escrita entre as crianças, processo tão valorizado por ambas.

4. Reflexão e ação

Neste momento, vamos retomar os objetivos colocados no início desta unidade, fazendo algumas propostas que devem lhe ajudar a enriquecer e se apropriar melhor do que foi até aqui discutido.

No sentido de compreender melhor as expectativas das famílias em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, seria interessante:

- construir um texto coletivo com as crianças a partir de algumas perguntas: “O que você faz na escola?”; “O que você gostaria de fazer?”; “O que sua família gostaria que você fizesse?”;
- enviar uma pergunta ou duas sobre as expectativas dos familiares sobre a Educação Infantil. Algo simples, como: “O que espero da escola do meu filho?”; “Para mim, o que é mais importante que meu filho faça na escola?”. Convidar as famílias das crianças para

uma conversa sobre o assunto, em que a proposta seria predominantemente ouvir suas expectativas, mais do que ocupar todo o tempo explicando a proposta da escola. Conversar com as famílias sobre o texto construído com as crianças. De preferência, marcar mais de um dia para que elas possam escolher o que melhor lhe convier e para que o grupo não seja grande.

Para explicitar mais claramente as suas expectativas, como professor, em relação à apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil, pode ser útil:

- fazer uma lista do que, ao final do ano, lhe deixará mais contente e o que lhe provocará mais chateação em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças. Discuta essa lista com os outros cursistas;
- conversar informalmente com colegas sobre esse assunto ou propor uma discussão sobre ele como parte de uma reunião pedagógica da escola. Não esqueça de registrar as opiniões, a fim de, posteriormente, fazer uma síntese. Será interessante saber mais sobre como o grupo trata o assunto e perceber as semelhanças e diferenças entre os diversos integrantes e você. Compartilhe suas conclusões com os outros cursistas.

Outro objetivo desta unidade é proporcionar uma análise das convergências e divergências das expectativas das famílias e das professoras no contexto da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil. Para tanto, algumas possibilidades podem ser tentadas:

- comparar as ideias trazidas por crianças e famílias com as suas próprias expectativas/desejos/preocupações. O que possuem em comum? Onde se diferenciam?
- compará-las com o que é expresso pela proposta pedagógica da instituição também deve trazer informações sobre aproximações e divergências. Caso ainda não exista esse documento, a conversa informal incluída numa reunião da escola, sugerida anteriormente, poderá ser usada como referência.

5. Aprofundando o tema

Trazemos dois artigos que nos ajudam a pensar um pouco mais sobre os temas que discutimos aqui.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan.-abr. 2004.

1. No início desse artigo (p. 43), a autora descreve um material, composto por uma história em quadrinhos de três episódios, elaborado por um grupo de técnicas de uma escola pública de João Pessoa, sobre a importância do envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos. Leia cada um desses episódios e, com base no texto anterior, procure identificar (não esqueça de registrar!) possíveis problemas relativos às percepções e expectativas da escola em relação às famílias. Retorne a leitura do artigo de Maria Eulina Pessoa de Carvalho e, ao final, compare as suas ideias com os questionamentos feitos pela autora. Que aspectos dessa relação entre a escola e a família ela acrescenta?
2. Pensando nas relações que você estabelece com as famílias das suas crianças, você acha que leva em consideração os vários aspectos para os quais a autora chama a nossa atenção e que o texto procurou abordar (diversidade de arranjos familiares, desejos e valores, relações de poder, classe social, gênero, etc.)?

SILVA, Isabel Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 253-272, jul.-set. 2014.

1. De acordo com a autora, “a creche ainda é uma instituição que revela pouca capacidade de comunicação com o mundo exterior” e o grande contato com as famílias não é acompanhado de um processo intencional de comunicação com elas (p. 261-262). Pensando não apenas na etapa da creche, mas também na pré-escola, você concorda com essa afirmação? Como se dá essa comunicação na unidade em que você trabalha? Como você avalia a qualidade dessa comunicação, ela é realmente efetiva? Que ideias daria para aumentar essa qualidade?

2. Assim como em outras pesquisas, essa também aponta a grande importância da confiança na relação entre as famílias e a instituição de Educação Infantil. Na sua opinião, que elementos você tem oferecido para alimentar essa confiança? Que tal conversar com suas colegas de trabalho sobre esse tema?

6. Ampliando o diálogo

Apresentamos a seguir algumas sugestões para ampliar nossas discussões.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.

O autor reúne nesse artigo várias considerações importantes para se compreender melhor as dificuldades e os conflitos presentes no relacionamento entre a instituição de Educação Infantil e as famílias: aborda fatores institucionais, culturais e emocionais que podem provocar recriminações, temores ou confrontos nesse relacionamento.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, jan.-abr. 2008.

A partir de um estudo de caso realizado numa creche localizada em São Paulo, as autoras analisam os diferentes pontos de vista que orientam as relações entre as famílias e a instituição (e podem tornar-se fontes de conflitos) no processo de partilhar o cuidado e a educação das crianças.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.

A autora discute os “desencontros” nas relações estabelecidas entre a escola e as crianças e suas famílias, levando a reflexões importantes sobre a persistência de preconceitos contra pobres e negros nessas relações. Tais

preconceitos são fortes determinantes da má qualidade da escola e, com frequência, contribuem para o fracasso escolar de muitas crianças brasileiras.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, dez. 2006.

A pesquisa apresentada pela autora refere-se a uma escola de Ensino Fundamental. No entanto, as análises das observações e entrevistas realizadas trazem elementos que ajudam a entender melhor a assimetria que muitas vezes caracteriza a relação que a escola estabelece com as famílias e que não contribui para a sua participação; ao contrário, pode levar à exclusão da escola pública de parte das camadas populares.

SEMENTES do nosso quintal. Direção: Fernanda Heinz Figueiredo. Brasil: Zinga, 2012. Documentário (115 min.), son., color.

Ficha técnica

Gênero: Documentário

Direção e produção executiva: Fernanda Heinz Figueiredo

Roteiro: Renata Meirelles e Fernanda Heinz Figueiredo

Produção: Julie Lockley

Fotografia: Dado Carlin e Mariano Kweller

Sonorização: Espaço Cachuera!

Duração: 115 min.

Ano: 2012



Esse é um documentário sobre uma escola bem diferente, a Te-Arte, que ensina as crianças de forma lúdica, com brincadeiras, sem separação de idades, e em contato com a natureza e com os animais. Sua idealizadora é Thereza Soares Pagani, que vive a escola como seu maior objetivo de vida e ensina a valorização da infância brasileira.

Roda de conversa. Tema: Família e escola integradas para a aprendizagem

Parte 1: <<https://goo.gl/V4EqR>>

Parte 2: <<https://goo.gl/cqTygC>>

Parte 3: <<https://goo.gl/8kSokv>>

Trata-se de três vídeos produzidos pela MAGISTRA/SEEMG, que registram uma discussão da qual participam as professoras Tânia Resende de Freitas (UFMG) e Maria Eulina de Carvalho (UFBB) e a psicanalista Margarete Pires Couto. Embora não se refira diretamente a famílias de crianças pequenas, trata de questões centrais nas relações entre escola e a família, a partir de diferentes pontos de vista, trazendo também algumas experiências concretas.

7. Referências

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida *et al.* Arranjos familiares de crianças das camadas populares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, p. 11-20, 2003. Número especial.

BHERING, Eliana; NEZ, Tatiane Bombardelli de. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, jan.-abr. 2002.

BOARINI, Maria Lúcia. Refletindo sobre a nova e velha família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, p. 1-2, 2003. Número especial.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONBIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/CNE, 2009a.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.
- CAMPOS, Maria Malta. Ensino fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006. In: BRASIL. *Salto para o futuro: anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SED, 2009. p. 10-17.
- CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silvia Helena Vieira. *Consulta sobre a qualidade na Educação Infantil: relatório técnico final*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (Textos FCC, 26).
- CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 127, p. 87-128, jan.-abr. 2006.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, jan.-abr. 2001.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A representação de escola em crianças da classe trabalhadora*. 1987. 272 f. 2 v. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.
- EMILIANI, Francesca; MOLINARI, Luisa. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. In: BONBIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 88-95.
- FONI, Augusta. A programação. In: BONBIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 143-156.
- FREIRE, Madalena. Retratos de (com) vivência: crianças e mulheres de Vila Helena. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 56, p. 79-87, maio 1996.
- HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 70-78, 1987.

- LIMA, Izabel Maciel Monteiro. *As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, jan.-abr. 2008.
- MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. *Educação Infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan.-mar. 2010.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 188-212.
- PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.
- POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

- RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, dez. 2006.
- SILVA, Walburga Arns da. *Influência da pré-escola no processo de alfabetização: um estudo de tendências e alternativas da pré-escola pública de Aracaju*. Relatório de pesquisa (1a. Parte). Universidade Federal de Sergipe, 1991. Mimeografado.
- TOBIN, Joseph J.; WU, David Y. H.; DAVISON, Dana H. *Educação Infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos*. São Paulo: Phorte, 2008.
- ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZANELLA, Andrea. Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. In: ZANELLA, Andrea (Org.). *Psicologia e práticas sociais*. Porto Alegre: Abrapsosul, 1987. p. 145-154.



**LITERATURA E FAMÍLIA: INTERAÇÕES
POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



LITERATURA E FAMÍLIA: INTERAÇÕES POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Celia Abicalil Belmiro

Cristiene de Souza Leite Galvão

1. Iniciando o diálogo

Esta unidade tem como objetivo ampliar a discussão sobre a parceria escola/família no que se refere à leitura literária com crianças, incluindo os bebês. Entre outras propostas relacionadas à integração das famílias ao projeto institucional de formar crianças leitoras de literatura, intenta-se auxiliar as professoras a fazer do encarte, anexo a esse *Caderno 8*, um instrumento inteligível para que mães e pais entendam a importância formadora da literatura e possam criar momentos diários de leitura literária com seus filhos e suas filhas. Assim, temos como objetivos desta unidade:

- estabelecer uma interlocução entre professoras de Educação Infantil e famílias no sentido de estabelecer vínculos com a literatura;
- subsidiar a construção de elos entre as famílias e as professoras para que, juntas, elas possam auxiliar as crianças a adentrar o mundo ficcional;
- explorar funções do encarte no sentido da promoção da leitura literária com as crianças.

2. Diálogo com as famílias

As crianças que vivenciam momentos de leitura compartilhada no âmbito familiar têm possibilidades de ampliar seu desenvolvimento afetivo, cognitivo

e social, uma vez que essas interações permitem uma diversidade de conversas que vão desde os comentários sobre os personagens e as ilustrações até complexas reflexões e discussões sobre o tema, os conflitos e o desfecho das narrativas.

A interação com textos escritos é um momento de exploração de um território desconhecido para crianças que estão na Educação Infantil. Para elas a leitura da história da Chapeuzinho Vermelho pode despertar muitos sentimentos e questionamentos:

- Quem está lendo a história?
- O livro fala?
- Que palavra é essa?
- O lobo mora no livro?
- O lobo vai me comer?
- O lobo é de verdade?
- Onde está escrito?
- Por que a vovó ficou doente?
- Onde é a floresta?

Essas perguntas são elucidadas à medida que as crianças interagem mais e mais com o universo literário. Quanto mais ouvem histórias, mais elas se tornam capazes de:

- transformar o espaço e o tempo e criar outros mundos possíveis;
- identificar muitas situações e personagens que fazem parte de suas histórias pessoais;
- compreender melhor o mundo e a si mesmas;
- confrontar a existência humana em toda a sua complexidade;

- entender que a língua tem funções diferentes;
- demonstrar curiosidade e apreço pela linguagem escrita;
- apropriar-se das particularidades da língua escrita sem artificialismos.

É aqui que se apresenta a singularidade e a importância da professora de Educação Infantil: dialogar com as famílias e inseri-las no processo como agentes de construção de um caminho profícuo e constante de leitura para seus filhos e suas filhas que ultrapasse os muros da escola.

Como promover esse diálogo?

O fragmento adiante, retirado do livro *As palavras*, pode ser uma boa oportunidade para uma conversa com os pais e as mães sobre a importância de se ler histórias para as crianças desde a mais tenra idade.

Além de fornecer um relato pessoal de sua trajetória como leitor mesmo antes de saber ler e escrever, o filósofo Jean Paul Sartre nos dá um testemunho sobre suas descobertas a partir da experiência com os textos literários e do papel da mediação para a construção do leitor. É importante que essa atividade possibilite um momento de leitura compartilhada para que os familiares possam começar a entender o papel do mediador em relação à leitura literária. Para tanto, é necessário que a professora prepare a leitura com antecedência, preocupando-se com a fluência, o ritmo, a entonação, e que abra espaço para o compartilhamento de experiências e sentidos por parte dos participantes. Para ampliar o contexto da narrativa é fundamental apresentar o livro e o autor com uma breve biografia. Seria produtivo, informativo e formativo que as ações durante o momento de leitura compartilhada levassem em conta as estratégias de leitura desenvolvidas com as crianças pelas professoras para que as mães, os pais e/ou cuidadores fossem se apropriando de características da mediação literária:

- apresentar o título da história e fazer inferências e antecipações sobre o conteúdo da narrativa;

- apresentar autor e ilustrador e se possível conversar sobre eles;
- explorar a ilustração da capa;
- fazer referência a outras obras do autor que sejam de conhecimento das crianças;
- ler a história respeitando o que o autor escreveu, ou seja, não pular partes ou mudar palavras;
- não fazer longas pausas ou desvios ao longo da leitura;
- promover conversas sobre o tema da narrativa para o compartilhamento dos sentidos elaborados;
- deixar para conversar sobre palavras desconhecidas ao final da história, possibilitando que as crianças compreendam o significado pelo contexto do texto;
- usar e abusar da entonação, do ritmo, da duração da pronúncia das palavras na leitura;
- promover um encontro de intimidade e proximidade entre leitor e ouvinte para que, assim, possam trocar confidências;
- ativar o imaginário para recriar o que está ausente, o que as palavras fazem aparecer na mente de cada leitor.

O relato de Sartre nos dá uma dimensão da intimidade criada entre mãe e filho, em que afetos e palavras são compartilhados em outros espaços e tempos. Sua iniciação no mundo da ficção é envolvida pela água do banho, pelo toque, pela troca de olhares, pelo som da voz e pelo cheiro de água de colônia. Linguagem, corpo e afeto estão intrinsecamente ligados.

[...] Ela levantou os olhos do seu trabalho: ‘O que queres que eu leia, querido? As fadas?’ Perguntei, incrédulo: ‘As fadas estão aí dentro?’ A história me era familiar: minha mãe contava-a com frequência, quando me lavava, interrompendo-se para me friccionar com água de colônia, para apanhar, debaixo da banheira, o sabão que lhe escorregara das mãos e eu ouvia distraidamente o relato bem conhecido; eu só tinha olhos para Anne-Marie, a moça de todas as minhas

manhãs. [...] Durante todo o tempo em que falava, ficávamos sós e clandestinos, longe dos homens, dos deuses e dos sacerdotes, suas corças, as Fadas; eu não conseguia acreditar que houvesse composto um livro a fim de incluir nele este episódio de nossa vida profana, que recendia a sabão e água de colônia.

Anne-Marie me fez sentar à sua frente, em minha cadeirinha; inclinou-se, baixou as pálpebras e adormeceu. Daquele rosto de estátua saiu uma voz de gesso. Perdi a cabeça: quem contava? O quê? E a quem? Minha mãe ausentara-se: nenhum um sorriso, nenhum um sinal de convivência, eu estava no exílio. Além disso, não reconhecia a sua linguagem. Onde ela arranjava aquela segurança? Ao cabo de um instante, compreendi: era o livro que falava. Dele saíam frases que me davam medo: eram verdadeiras centopeias, formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas por pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-se por se próprias e com seus meandros sem se preocupar comigo: às vezes desapareciam antes que pudesse compreendê-las, outras vezes eu compreendia de antemão [...] as palavras largavam a sua cor sobre as coisas, transformando as ações em ritos e os acontecimento em cerimônia.[...]

Tive então ciúmes da minha mãe e resolvi tomar-lhe o papel. Apossei-me de uma obra intitulada “Tribulações de um chinês da China” e a transporte para um quarto de despejos; ali, empoleirado sobre uma cama de armar, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras sem saltar uma única e me contava uma história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar todas as sílabas. Surpreenderam-me – ou melhor, fiz com que me surpreendessem –, houve exclamações e decidiram que já era hora de me ensinarem o alfabeto. Fui zeloso como um catecúmeno; ia a ponto de dar a mim mesmo aulas particulares: eu montava na minha cama de armar com “Sem Família”, de Hector Malot, que conhecia de cor, e, em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após outra: quando a última foi virada, já sabia ler.

Esse texto nos dá a oportunidade de descobrir nossas próprias histórias de vida e aspectos ligados aos afetos e às palavras. E vocês? Que recordações vocês têm em relação aos primeiros encontros narrativos?

Ações de rememoração como essa podem permitir que mães, pais e professoras se tornem mais receptivos ao trabalho com o texto literário e entendam a importância da literatura em suas vidas e na vida de suas filhas e de seus filhos. É uma oportunidade de resgate e de formação!

A mãe do autor demonstrava-lhe afeto não apenas nas ações de cuidado como o banho. Seu afeto também era sentido através das palavras que saíam de sua boca pelas narrativas; narrativas que se repetiam através de rituais banhados por água de colônia. Sartre rememora esses momentos sentindo a água a lhe escorrer pelo corpo, o toque das mãos de sua mãe, o cheiro do sabão... O corpo de Sartre foi o suporte para a apropriação das narrativas que o levaram a querer mais.

Após descobrir que as fadas moravam nos livros, Sartre queria aprender a ler por conta própria. Queria tornar seu o ritual de ler sem ajuda de outras vozes: sentiu ciúmes da mãe, tomou um livro nas mãos e fingiu que estava lendo. Isso também foi possível porque as narrativas e os livros eram objetos do cotidiano da criança que ele foi. A avó, o avô e a mãe tinham apreço pelas histórias e compartilhavam com ele diversas leituras. A experiência com a ficção fez Sartre:

- descobrir que a mãe emprestava sua voz às histórias;
- encantar-se pelo formigueiro de sílabas e letras, pela cadência e pela entonação da voz da mãe;
- entender que as fadas moravam em outros tempos e espaços;
- interrogar-se pelas “ricas palavras desconhecidas”;
- reconhecer a importância das releituras para a organização dos sentimentos e do mundo;
- fazer parte de uma comunidade de leitores;
- compartilhar sentidos e significados;
- aprender a ler.

Somos feitos de palavras, histórias, canções, poemas, sons perdidos da nossa infância aos quais não damos importância ou talvez nem saibamos que existem. Ninguém, por mais árida que tenha sido a vida, deixou de vivenciar a experiência de ouvir e/ou contar histórias. Não existem pessoas sem um caminho leitor!

Antonio Candido (1995) afirma que a capacidade e a necessidade de fabular, de construir outros mundos é inerente à espécie humana; criamos histórias dormindo ou acordados, sabendo ler e escrever ou não, sendo pobres ou ricos...

Não há povo ou homem que possa viver [...] sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguma entrega ao universo do fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os níveis ou modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. E ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 1995, p. 175).

A possibilidade de fabular é muitas vezes ampliada e fortalecida se há disponibilidade para jogo com as palavras e se há uma variedade de práticas realizadas com elas.

Nosso percurso consta de um emaranhado de textos que vamos colecionando pela vida: o refrão de uma música, canções de ninar, novelas, filmes, frases impactantes que sabemos de cor, uma parábola, um provérbio, um conto de terror, fragmentos de poemas, um ditado popular, histórias em quadrinhos, fotonovelas e muitos outros mais. Esses textos vão se misturando às nossas vidas e dialogando uns com os outros a tal ponto que perdemos a consciência dos diferentes discursos que trazemos guardados em nossa biblioteca íntima.

As memórias pessoais e coletivas muitas vezes ocultas ou inconscientes devem ser explicitadas para que os familiares se sintam tocados e possam se transformar em locutores e ouvintes de histórias.

Nossa proposta é fazer das famílias nossas parceiras na construção de caminhos leitores para nossas crianças. Para isso é necessário o entendimento de que ler para as crianças desde a mais tenra idade é mostrar que a literatura está na vida e que se constrói no nosso dia a dia. Devemos emprestar nossa voz aos muitos livros de literatura infantil a fim de convidar e estimular a imaginação, a pluralidade de palavras, as imagens que representam nossas referências ou que se apropriam dela para recriar outros mundos, os questionamentos, a reflexão, o argumento, o jogo criativo, a criticidade, o prazer, o desafio intelectual, o emocional e o estético e a autonomia.

Não podemos nos esquecer de levar em consideração a história pessoal de cada um dos familiares como leitores. Assim, é preciso acolhê-los como leitores de textos literários que são, desde que entendamos por literatura “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 1995, p. 174). E criar um espaço de encontro onde eles possam expressar e socializar suas experiências literárias atreladas a seus sentimentos e suas emoções, oferecendo vivências que estimulem outras consciências e outros desejos. A construção de um caminho leitor é feita compartilhando experiências de narrativas, de sentimentos, de brincadeiras com as palavras, de criação e de recriação de formas de vida. A literatura é um espaço de liberdade que “consegue tornar audíveis todas as vozes, estabelecer diálogos diversos e inusitados, acolher o próximo e o distante, o estranho e o familiar” (CADEMARTORI, 2009, p. 50).

No trabalho com a literatura, mães, pais, avós, avôs e outros podem e devem ser convocados a partilhar da construção de um caminho leitor para suas crianças. Como podemos incluir as histórias que habitaram a infância das famílias no cotidiano da Educação Infantil?

3. Compartilhando experiências

Seguem algumas iniciativas de compartilhamento de leitura de textos literários com os familiares que foram desenvolvidas por professoras da Educação Infantil. Esses relatos foram retirados de relatórios de professoras da Educação Infantil, em uma instituição em que uma das autoras foi coordenadora, em Belo Horizonte.

Primeiro relato de experiência: o bonequinho doce

Irene é professora de uma turma de crianças de três anos. Todos os dias, ela dedica uma parte da sua rotina à literatura. Esses momentos são recheados de contos de fadas, poesias, parlendas e outras histórias que são muito esperadas e apreciadas pelas crianças.

Um dia desses, Irene leu para a meninada a história “O bonequinho doce” e percebeu, em dias seguidos, que as crianças estavam reproduzindo partes da história e brincando de esconder bonecos da sala, “fazendo de conta” que eram o bonequinho doce. Assim, resolveu conversar, em roda, com as crianças sobre a história e o que ela estava percebendo das ações da turma e perguntar se elas queriam fazer um bonequinho doce. Imediatamente todos responderam que sim. O bonequinho doce foi feito com água, farinha e óleo, assado no forno e depois ganhou roupas pintadas e modeladas pelas crianças. Pronto e todo faceiro, ele virou a mascote da turma!

Observando o entusiasmo das crianças com o personagem que saiu do livro, Irene decidiu dividir com as famílias essa vivência tão significativa de suas crianças. Confeccionou com a meninada um livro de registros, uma malinha e um cronograma para que o bonequinho doce pudesse visitar a casa de cada criança. Abrindo o livro de registro, a professora contava a história do nascimento do personagem e ilustrava com fotos o passo a passo de todas as atividades que culminaram na ideia das visitas. Além disso, convocava a família a construir um diário contando as peripécias do bonequinho doce durante a visita. O bonequinho passava dois dias na casa de cada criança e voltava trazendo muitas novidades no caderno de registro: passeios à lanchonete, ao zoológico e ao cinema, almoços regados a guloseimas, um

lugar bem aconchegante para dormir, banho com pano molhado para não desmanchar na água do chuveiro e muitas outras peripécias. Tudo registrado com escrita, fotos e desenho, e socializado, em roda, a cada retorno. E tem mais, o bonequinho ganhou outras roupas confeccionadas pelas mães e avós, além de uma cama de madeira construída especialmente para ele com um enxoval completo.

Ao final da visita, a professora avaliou que a atividade foi muito mais longe do que ela esperava e que as famílias vibraram tanto ou mais que as crianças com o bonequinho doce. Levar a literatura para fora dos muros da escola passou a ser uma ação constante da rotina da professora Irene.

Segundo relato de experiência: o baú de histórias

Ângela é professora de um grupo de crianças de quatro anos e acredita muito na literatura como uma ferramenta para fazer o encontro da criança com a cultura. Assim, fazem parte da sua rotina diária as rodas de histórias. É notável como as crianças se acomodam no tapete – deitadas ou sentadas – ao verem Ângela pegar o livro que vai trazer a história do dia. As crianças permanecem atentas do início ao fim. Conforme as páginas passam, é possível observar diferentes expressões em seus rostos: encantamento, medo, apreensão, alegria...

Pensando em ampliar a vivência das crianças com a literatura e fazê-las exercitar a coautoria nos livros de literatura infantil, Ângela criou o baú de histórias. Nele, professoras e crianças colecionaram diferentes objetos que faziam referência e evocavam a memória de histórias clássicas lidas e conhecidas pelas crianças:

- a maçã de *Branca de Neve*;
- a lâmpada de *Aladim*;
- as migalhas de *João e Maria*;
- a trança de *Rapunzel*;
- a varinha mágica da fada de *Bela Adormecida*;

- o sapatinho de cristal da *Cinderela*;
- o bolo de milho da *Galinha Ruiva*;
- o saco de feijão de *João e o pé de feijão*;
- o violão de *Festa no céu*;
- a gaiola do *Rouxinol do imperador*;
- a cesta de doces de *Chapeuzinho Vermelho*;
- as casas de palha, pau e tijolo dos *Três porquinhos*;
- e muitos outros.

Depois de muito explorar esse material em sala e possibilitar que as crianças inventassem, recriassem e recontassem as histórias, a professora sugeriu ao grupo que o baú visitasse a casa de cada uma delas. Para isso, ela construiu com a turma um cronograma e um caderno de registro para que as famílias pudessem relatar o que aconteceu durante a visita do baú. Para que os familiares entendessem a atividade, Ângela redigiu um bilhete com uma pequena fundamentação e com os objetivos da atividade. Outro ponto importante a ser destacado é a opção pelas histórias clássicas: como elas são amplamente conhecidas, isso facilitaria a interação das famílias com as crianças. A professora também se surpreendeu com o resultado da participação das famílias: além de receber o caderno com ricos registros, algumas famílias enviaram filmagens com as crianças recontando as histórias, livros construídos através dos relatos das crianças, outros objetos que faziam referência às histórias – o chapéu da bruxa, a casa de *João e Maria*, a bola de *A princesa e o sapo*, a ervilha de *A princesa e a ervilha* e muitos outros.

Vale ressaltar que essas criações partiram das crianças em interação com suas famílias. Mais uma vez verifica-se que é possível partilhar experiências com as famílias e fazê-las parceiras da construção de caminhos construídos com e pela literatura.

4. Reflexão e ação

Como materializar essa proposta, criando trocas literárias entre família e escola?

Com um pouco de criatividade e sensibilidade podemos construir atividades que integrem as famílias em nossa empreitada rumo ao caminho leitor.

As cantigas de roda

As canções populares são excelentes mediadores para convocar os pais para nossa parceria. Elas estão espalhadas por todos os cantos do Brasil e atreladas às tradições e às culturas de todos os nossos estados. Assim, convidar os familiares para dividir com as crianças essa bagagem pessoal e identitária é, também, ir construindo caminhos para que eles se percebam como agentes promotores de leitura.

O convite pode ser feito mediante a escrita coletiva de um bilhete no qual as crianças maiores de um ano, já cientes do trabalho, participem dando ideias sobre o que escrever e como escrever. O bilhete deve explicitar o objetivo da atividade partilhada para que os pais, as mães e/ou os cuidadores possam ter consciência da importância da participação. As visitas podem ser organizadas em um cronograma para que cada familiar escolha o dia e a hora que melhor lhe convier. Seria interessante que antes das rodas de música e das brincadeiras cantadas o convidado ou a convidada conversasse com as crianças, contando a elas um pouco dos motivos da escolha da música e outros assuntos que acharem interessantes e pertinentes como uma maneira de enriquecer o encontro.

A atividade pode ser registrada por meio de fotos, filmagens e relatos das crianças. As professoras podem colecionar as canções trazidas pelos familiares em cancionários na forma de álbuns, rádios construídos com as crianças e que portem as letras das músicas e outras formas que a criatividade permitir. Esses registros podem ser socializados com todos os familiares por meio de

- uma apresentação coletiva das crianças cantando as músicas aprendidas;
- um painel coletivo com a documentação do projeto;
- visitas dos álbuns ou do rádio à casa de cada criança;
- ou o que mais a imaginação permitir.

Personagens de músicas preferidas das crianças podem ser construídos e depois colocados em uma mala ou baú para visitar a casa das crianças. As letras das músicas devem fazer parte da bagagem para que os familiares possam cantá-las com as crianças. Se possível seria interessante gravar um CD com as músicas ou um DVD com as crianças cantando para que a interação possa ocorrer de forma mais efetiva. No caso de crianças muito pequenas, como as que frequentam a creche, é importante esse registro para que as mães, os pais e/ou os cuidadores possam acompanhar as músicas.

Outra sugestão, bem similar, é construir um rádio com a letra das músicas preferidas das crianças e fazê-lo passear pela casa de cada uma.

As canções convidam as crianças a entrarem no mundo da poesia porque o ritmo, a cadência, a sonoridade das palavras são elementos que caracterizam a poesia. As crianças logo, logo se apropriam da letra e desfrutam do prazer enorme de poder cantá-las de cor.

Sarau de poesia

A poesia é um texto muito apreciado pelas crianças porque brinca com a sonoridade, a melodia e o ritmo das palavras. A poesia seduz, desafia, provoca, convoca as crianças a dialogar com o visível e com o invisível, e esse acender e apagar de luzes, que nos oferecem os textos poéticos, é material profícuo para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Além disso, os poemas são de fácil memorização, o que possibilita a realização de múltiplos eventos de recitação com as crianças. Por exemplo: as crianças poderiam recitar poesias que fizessem parte do repertório de poemas utilizados em sala e convidar as famílias para participarem desse momento. Após o sarau a turma talvez possa oferecer aos familiares um bolo com um cafezinho preparado por elas.

Os poemas selecionados para o sarau poderiam ser registrados em folhas grandes, ilustrados pelas crianças e espalhados pela escola. Também poderiam vir a compor álbuns que seriam socializados com a família e com outras turmas da escola. Para as crianças do berçário, há a opção de mostrar para as famílias que a poesia faz parte do dia a dia da creche. Muitos vão se surpreender ao saber que crianças ainda tão pequenas já estão envolvidas no universo da palavra poética. Assim, caixas contendo personagens de poemas podem ser construídas e usadas na hora da recitação. A professora vai recitando o poema, mostrando o personagem e fixando-o na parede ou em um varal.

O elefantinho

Vinicius de Moraes

Onde vais, elefantinho

Correndo pelo caminho

Assim tão desconsolado?

Andas perdido, bichinho.

Espetaste o pé no espinho

Que sentes, pobre coitado?

– Estou com um medo danado

Encontrei um passarinho.



A família pode ser convidada para assistir a essa atividade e, quem sabe, participar das recitações. Nesse momento, é interessante que a professora convide cada familiar a colocar sua criança no colo para, juntos, apreciarem o sarau de poesias.

Outra opção seria construir um álbum com os poemas recitados em sala e socializá-lo com as famílias. É muito importante aliar ao poema escrito uma

imagem que lhe faça referência para ajudar o reconhecimento e a antecipação por parte das crianças. Esse álbum poderia passear pelas casas das crianças, incentivando as mães, os pais, os irmãos e os avós a promoverem momentos de partilha da palavra e do afeto.

Busque e compartilhe com suas colegas os poetas presentes no acervo literário da sua escola. Há diversidade de obras e autores nesses acervos? Tais acervos contemplam autores consagrados, iniciantes e regionais?

Trava-línguas, parlendas e adivinhas

Os trava-línguas, as parlendas e as adivinhas fazem parte do acervo da tradição oral, e tanto as crianças quanto as famílias se deliciam em brincar com esses gêneros textuais. Eles podem ser utilizados no dia a dia da Educação Infantil e também ser socializados com as famílias de diferentes formas:

- podem ser construídas trilhas de adivinhas para que os pais, as mães e/ou os cuidadores possam jogar. As trilhas podem ser feitas em forma de tabuleiro de mesa ou mesmo em tamanho maior, de modo que as crianças e a família possam andar sobre as casas;



Figura 1 - Trilha de adivinhas construída por crianças de quatro e cinco anos.

- podem ser confeccionados com as crianças bonecos que carreguem uma mochila com trava-línguas. Esses bonecos são levados para suas casas, e os pais, as mães, as avós, os avós, os tios e as tias, os irmãos são desafiados a não “enrolar” a língua. Um caderninho

de registro pode acompanhar o boneco para que a família registre como foi a visita do novo amigo. É sempre importante fornecer às famílias, previamente, informações a respeito da atividade para que elas possam entendê-la e colaborar de forma produtiva;

- Podemos recorrer às adivinhas da tradição oral como também podemos inventar outras com as crianças. É sempre bom utilizar objetos do entorno das crianças como suporte para a criação de adivinhas autorais. Exemplos: o que é o que é uma fruta que é verde por fora, vermelha por dentro e seus moradores são pretos? O que é o que é que é feito de madeira e serve para escrever? Uma oficina de adivinhas inventadas pode ser feita com os familiares e mais tarde socializada com as crianças de outras salas.

Hora do conto

A família pode ser convidada para ir até a escola e contar ou ler uma história. Avô, avó, tio, tia, irmão, pai ou mãe podem preparar uma história e ir para a sala de aula dividi-la com as crianças. Os contadores de histórias podem ser estimulados pela professora a utilizar diferentes recursos para enriquecer a atividade: entonação da voz, fantoches, fantasias e outros mais. É importante salientar que a professora deve disponibilizar à família o acervo de livros de literatura da escola caso seja necessário.

Não podemos nos esquecer de registrar as rodas de história e depois criar um suporte para que os registros possam ser socializados com as famílias.

Jogos no berçário

A meninada do berçário não pode ficar de fora dessa parceria com a família. Assim, momentos de encontro entre os pais e/ou as mães e seus bebês podem ser criados para que a literatura já faça parte da vida dessas crianças.

Canções como “Serra, serra, serrador”, “Pintinho amarelinho”, “A canoa virou”, “Ua tá tá”, “A minha rolinha”, “O meu chapéu tem três pontas” e muitas outras podem ser usadas para compor uma oficina que chamamos de “jogos de fralda”. Nessa atividade, as professoras, os pais e/ou as mães

e seus bebês têm a oportunidade de, juntos, negociarem procedimentos e significados, aprendendo os caminhos da cultura e da linguagem. Como nos lembra Yolanda Reyes (2010, p. 33-34), “neste sentido pode-se dizer que a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvidor poético desde o começo da vida, e que seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação”. Ainda acrescentaria que o corpo do bebê é um poderoso instrumento de semiotização e semantização, e assim, as brincadeiras de nomear as partes do corpo, bem como as que usam o corpo como suporte para narração (“Cadê o toucinho que estava aqui” ou “Mindinho, seu vizinho”), devem fazer parte dos jogos de fralda.

Com o auxílio das professoras, os pais e/ou as mães vão aprendendo a importância do toque, do olhar, da voz e das canções para a construção da subjetividade dos bebês e vão se conscientizando de que esses jogos culturais milenares são, intuitivamente, fundamentados na humanidade de todos nós.

Mala de histórias

A mala de história é outro recurso que pode ser utilizado para colocar a família em contato com o trabalho de literatura desenvolvido na escola e, assim, levá-la para fora de seus muros.



Uma sugestão é colocar dentro da mala os personagens de uma história e fazê-la visitar a casa das crianças. Em casa, cada criança poderá recontar a história tendo como suporte seus personagens. O livro de referência da história já deverá ter sido trabalhado em sala, e é importante que

ele faça parte da bagagem da mala. Caso o pai e/ou a mãe não conheça a história, poderá recorrer ao livro para auxiliar no reconto.

É interessante pedir aos pais que registrem esse momento através de fotos, relatos escritos ou filmagens, que deverão ser socializados com o restante da sala.

Os personagens da história podem ser construídos com as crianças de diversas formas e utilizando diversos tipos de materiais. A família também pode participar da confecção dos personagens, o que dará às crianças a oportunidade de ver seus pais e/ou mães envolvidos em atividades que lhes são caras. A mala de histórias pode ser substituída por caixas temáticas. Essas caixas podem ser construídas com a ajuda das famílias em oficinas, e vários tipos de material podem ser utilizados para confeccionar os personagens das histórias.

Vou te contar uma história

Construir álbuns com a história das crianças no dia a dia da creche e da pré-escola é um ótimo recurso para que elas se apropriem do discurso narrativo e se vejam como protagonistas de histórias reais. Assim, é interessante colocar no álbum fotografias individuais e coletivas que contenham episódios significativos do grupo e também fotos com ações de cada criança da sala. É conveniente que cada foto tenha um registro escrito das situações ou de suas impressões sobre determinado aspecto da criança:

- Percebo que Paulo gosta muito de laranja, porque ele bate palmas quando tem essa fruta no lanche.
- Maria, acredito que jogar bola é uma de suas brincadeiras favoritas.

Esse álbum poderá ser levado para casa e compartilhado com a família. Seria interessante reservar um espaço nessa documentação para que os familiares pudessem expressar suas opiniões sobre os momentos de partilha das vidas de suas crianças fora do contexto de casa. Para as crianças da creche, dividir essa história com a família amplia as possibilidades de elas construírem a ideia de narrativa. O adulto, ao apreciar o álbum junto com sua criança, vai dirigir-lhe perguntas que, uma vez respondidas, com gestos, olhares, balbucios, sorrisos e palavras, favorecem o aparecimento do discurso narrativo.

– Aonde você foi?

– O que você está fazendo aqui?

– Olha! Você estava vestido de pirata no dia do baile de carnaval na escola!

– O aniversário do Guilherme! O que você comeu no aniversário dele? Quem estava no aniversário dele?

– Com quem você foi ao zoológico? O que você viu lá?

– De quem é esse violão que você está segurando?

– Por que a Gabriela está tão alegre?

Os questionamentos que a mãe, o pai, o irmão, a irmã ou qualquer outro da família fazem às crianças criam um “jogo de narrar” que é muito importante para que elas organizem suas lembranças sob a forma de histórias.

Outras atividades podem ser criadas para levar as crianças ao encontro com suas próprias histórias. Quem sabe as famílias podem ajudar a construir uma pequena biografia da criança? As perguntas podem ser enviadas aos poucos, respondidas e depois socializadas em roda. Um mural pode ser reservado para expor as perguntas e respostas de cada família. Assim, as crianças podem, durante a semana, recorrer a ele como forma de interagir com sua história de vida. É importante não esquecer de colocar a foto de cada criança no mural para facilitar a identificação por elas das respostas enviadas pelas famílias. Depois, esse material pode ser colecionado em pastas individuais e devolvido aos familiares. Seria interessante que os relatos fossem enriquecidos com fotos e objetos das crianças. Seguem alguns exemplos para a criação de histórias pessoais com as famílias:

- Quem escolheu o meu nome? Por que você escolheu esse nome para mim? O que meu nome significa?
- Com quantos quilos eu nasci? Qual era o meu tamanho? (Pode ser enviado um barbante com o tamanho que a criança media ao nascer e, em roda, comparar com o tamanho que ela tem agora.)
- Qual era meu brinquedo favorito?
- Qual era a comida de que eu mais gostava? (Pode ser ilustrada com imagens de revistas.)

- Qual foi a primeira palavra que eu falei?
- Com quantos meses eu comecei a andar?
- Com quantos meses ou anos eu fui para a escola?
- Quem faz parte da minha família?
- Eu tenho algum bichinho de estimação?
- e muitas outras...

Essas atividades vão ajudando as crianças, principalmente as que frequentam a creche, a perceberem que as palavras servem para contar histórias, para nomear o que está ausente, para recordar, para lembrar o que já passou.

Professoras, vocês já fizeram alguma das atividades que foram apresentadas aqui? Como você as desenvolveu? Compartilhe com suas colegas.

5. Aprofundando o tema

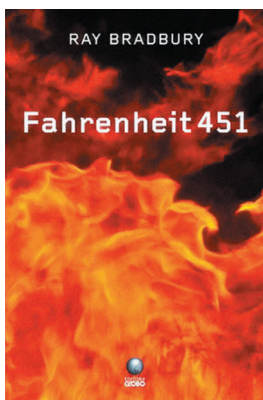
Em duplas, leia o encarte *Conta de novo?!: as famílias e a formação literária do pequeno leitor*. Planeje como ele será trabalhado com as famílias das crianças da sua turma. Desenvolva o que vocês planejaram e compartilhem com suas colegas de curso. Como vocês avaliam essa experiência?

6. Ampliando o diálogo

Para aprofundar o tema abordado nesta unidade, seria interessante promover um diálogo com outras linguagens a fim de ampliar percepções e impressões e consolidar alguns saberes. Para isso, sugerimos que você assista aos filmes relacionados a seguir e depois tentem responder a algumas propostas de reflexões.

Primeira sugestão

Fahrenheit 451



Ficha técnica

Gênero: Ficção científica

Direção: François Truffaut

Roteiro: David Rudkin, François Truffaut, Helen Scott, Jean-Louis Richard

Elenco: Alex Scott, Ann Bell, Anna Palk, Anton Diffring, Bee Duffel, Caroline Hunt, Cyril Cusack, Jeremy Spenser, Julie Christie, Oskar Werner

Produção: Lewis M. Allen

Fotografia: Nicolas Roeg

Trilha sonora: Bernard Herrmann

Duração: 112 min.

Ano: 1966

Esse filme, baseado no livro de Ray Bradbury, traz, entre outras coisas, uma reflexão sobre a força da narrativa oral. Ele mostra uma sociedade em que os livros são proibidos, mas algumas pessoas criam uma alternativa para que estas obras não morram: encontram-se clandestinamente e narram as histórias, um dia lidas, oralmente.

Segunda sugestão

Minhas tardes com Marguerite



Ficha técnica

Gênero: Drama

Direção: Jean Becker

Roteiro: Jean Becker, Jean-Loup Dabadie

Elenco: Claire Maurier, François-Xavier Demaison, Gérard Depardieu, Gisèle Casadesus, Jean-François Stévenin, Patrick Bouchitey, Sophie Guillemin

Produção: Louis Becker

Fotografia: Arthur Cloquet

Trilha sonora: Laurent Voulzy

Duração: 82 min.

Ano: 2010

Imagine o encontro de duas forças. De um lado, mais de cem quilos de desencontros de afeto e, do outro, menos de cinquenta, carregados de ternura. Entre eles, uma diferença de décadas de idade, e, em comum, o encanto pelos livros. Essa é a história de um cinquentão pobre com as palavras e uma idosa inversamente rica com elas.

7. Referências

- CADEMARTORI, Ligia. *Professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autentica, 2009.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- MORAES, Vinicius. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PESSOA, Fernando. *Livros do desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.
- REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.



LEITURA E ESCRITA: CONQUISTAS
E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA



LEITURA E ESCRITA: CONQUISTAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Mônica Correia Baptista

Angela Rabelo Barreto

Patrícia Corsino

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Maria Fernanda Rezende Nunes

Introdução

Quando você iniciou este curso, cara professora, afirmamos que teria pela frente uma jornada relativamente longa, exigente e desafiadora, da qual não seria possível entrar e sair sem se envolver e se rever. Apontávamos, então, a vantagem de que não seria uma caminhada solitária; ao contrário, seria compartilhada com colegas e com outros que se debruçam sobre algumas questões, como: *Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação da professora da Educação Infantil para lhe assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária?*

Alertávamos que dessas questões poderiam derivar muitas outras, ou seja, mais interrogações, questionamentos, reflexões, construção e reconstrução de significados, lembra-se?

Pois bem, com esta Unidade 3 do Caderno 8, estamos finalizando nossa jornada no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, e é momento de avaliá-lo criticamente, identificando as dimensões formativas e transformadoras dessa experiência, bem como as lacunas, os obstáculos, o que deixou a desejar. Vamos aqui propor que reflita sobre sua participação no curso, sobre o que

isso representou para sua atuação profissional e vida pessoal, e sobre como dar continuidade ao seu desenvolvimento como docente de Educação Infantil e como leitora de literatura. E pensamos que compartilhar essas reflexões com o grupo pode ser muito enriquecedor. Você terá oportunidades de fazê-lo nas partes 1 e 2 desta unidade. Além disso, solicitamos que responda ao “Questionário de avaliação do curso”, que se encontra ao final da unidade, na parte 3. Dessa forma, você poderá contribuir para o aperfeiçoamento do curso, em suas próximas turmas.

Parte 1: Compartilhando reflexões e experiências

Nesta parte, propomos que reflita sobre as contribuições do curso. Tente identificar que mudanças ocorreram ou que aspectos ajudaram a consolidar práticas educativas que você já vinha realizando com as crianças. Para auxiliar nesta reflexão, responda às questões a seguir, anote suas respostas e prepare-se para apresentá-las e discuti-las com suas colegas de curso.

1. Identifique três ou mais conceitos que você desconhecia, ou conhecia pouco, antes do curso e que são importantes para alterar sua prática docente. Justifique sua resposta.
2. O que mudou na sua prática docente em relação ao trabalho com a linguagem oral e escrita?
3. Quanto ao coletivo mais amplo da instituição em que trabalha, você notou alguma modificação durante a realização do curso?
4. Foi possível compartilhar com outras professoras as experiências vivenciadas por você durante o curso?
5. Ao longo do curso, foram propostas atividades para serem realizadas com sua turma. Você destacaria alguma (ou algumas) dessas atividades como ponto de mudança na sua prática educativa?

6. Em algumas dessas situações apontadas no item anterior, você deu continuidade ou ampliou a atividade proposta? Em caso afirmativo, como essa ampliação ou continuidade ocorreu?
7. Você identifica alguma mudança no seu modo de se relacionar com as crianças a partir das experiências vivenciadas no curso? Em caso afirmativo, qual ou quais foram essas mudanças?
8. Na elaboração das unidades do curso, buscou-se articular os conhecimentos teóricos com poesias, contos, letras de música, reproduções de obra de arte, fotografias, etc., bem como com o próprio projeto gráfico dos cadernos. Procurou-se, assim, construir uma unidade de sentido entre ciência, arte e vida, da mesma forma como se sugere fazer no trabalho junto às crianças da Educação Infantil. Como você avalia essa tentativa de articulação? No seu caso, você considera que ela contribuiu com sua formação? Em caso afirmativo, de que forma? Caso você considere que não houve contribuição, por que você acredita que essa contribuição não foi possível?
9. O curso contribuiu para sua formação como leitora? Justifique.
10. Como você avalia as práticas educativas da instituição na qual você atua em relação ao que o curso propõe?
11. Você identifica lacunas no curso? Quais? Que sugestões você daria para o aperfeiçoamento do curso?
12. Retome as atas escritas ao longo do curso. Selecione um trecho de alguma delas que você considere especial para comentar com suas colegas de curso e justifique sua escolha.

Parte 2: Continuidade da formação

A profissionalização docente requer que a formação seja contínua. *O que você se propõe a fazer para dar continuidade ao processo de crescimento profissional e pessoal nos três aspectos articulados: docência, cultura e leitura-escrita?*

Ser professora implica um processo permanente de (re)construção tanto de nossa prática educativa quanto de nossa identidade profissional e pessoal. Kramer (2004, p. 498), baseando-se em Bakhtin, defende que as histórias de vida e formação dos sujeitos são “[...] memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro”. Dessa forma, a construção de narrativas tem o potencial de provocar mudanças nas maneiras como os sujeitos compreendem a si próprios e aos outros, abrindo possibilidades para a formação de consciências em uma perspectiva emancipadora (CUNHA, 1997). O objetivo é a (re)apropriação da própria história, tomando-a como objeto de reflexão e projeção de um futuro possível.

Inspirando-nos em Benjamin, convidamos você a “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1984, p. 200). Propomos que elabore uma Carta de Intenções, retomando seu percurso profissional até o momento e elaborando um plano de continuidade desse percurso, a partir das questões a seguir.

O que o curso que você acaba de finalizar significou em sua trajetória? Quais elementos teóricos e práticos você gostaria de estudar mais? Como você imagina aprofundar este estudo? Acha importante apresentar alguma proposta de formação continuada à sua instituição de Educação Infantil? E ao município? O que proporia?

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Summus, 1984.
- CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan/dez. 1997.
- KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

Parte 3: Questionário de avaliação do curso

Coerentes com aquilo que caracteriza nossa profissão – a troca, a construção coletiva, o apoio mútuo, a capacidade de perceber o outro e de se solidarizar com seus processos formativos –, pedimos a você que responda ao questionário a seguir, pensando nas professoras que farão o curso futuramente. Selecione três ou mais indicadores deste questionário para discussão com suas colegas de curso.

Questionário de avaliação do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

Identificação

Instituição formadora: _____

Município do curso: _____ Turma: _____

Início do curso (mês/ano): ____/____

Término do curso (mês/ano): ____/____

Dados da respondente:

Grau de formação/curso: _____

Instituição/município em que é professora: _____

Idade das crianças da turma: de _____ a _____

Anos de experiência como professora: _____

Questões

A. Avalie as possíveis **contribuições trazidas a você pelo curso**, atribuindo um número de **1 a 5** e marcando com um X no espaço correspondente, sendo:

1. Discordo inteiramente e 5. Concordo inteiramente.

Em decorrência do curso:	1	2	3	4	5
A1. Tenho mais facilidade para planejar as atividades.					
A2. Minhas práticas estão mais dialógicas e contextualizadas.					
A3. As atividades que desenvolvo com as crianças têm considerado mais as interações – espaços e tempos de fala e escuta – e brincadeiras.					

Em decorrência do curso:	1	2	3	4	5
A4. Estou mais atenta às características das crianças, às diferenças entre elas, bem como às suas demandas.					
A5. Favoreço mais a participação de todas as crianças.					
A6. Considero mais o que as crianças trazem, alterando as propostas planejadas.					
A7. Tenho mais iniciativa em apresentar propostas de melhorias na instituição.					
A8. Participo mais dos trabalhos coletivos da instituição.					
A9. Socializo os conhecimentos e experiências vividos no curso.					
A10. Gosto mais de ler livros de literatura.					
A11. Sinto-me mais valorizada como professora.					
A12. Sinto-me mais satisfeita com minha escolha de ser professora de Educação Infantil.					

B. Avalie a qualidade do **material** do curso, atribuindo um número de **1 a 5** e marcando com um X no espaço correspondente, sendo:

1. Muito ruim e 5. Excelente

A qualidade do material didático-pedagógico do curso para:	1	2	3	4	5
B1. Ampliar conhecimentos e aprofundar conceitos e formulações teóricas sobre leitura e escrita na Educação Infantil.					
B2. Promover a reflexão sobre as práticas educativas.					
B3. Articular os conhecimentos teóricos com manifestações artísticas – poesia, contos, letras de música, reproduções de obra de arte, fotografias, etc. – e com o trabalho junto às crianças.					
B4. Tratar das especificidades do trabalho com as crianças.					
B5. Promover a análise do contexto de trabalho.					

A qualidade do material didático-pedagógico do curso quanto a:	1	2	3	4	5
B6. Inteligibilidade dos conceitos apresentados.					
B7. Estabelecimento de tom dialógico com as cursistas.					
B8. Extensão adequada ao tempo previsto de dedicação ao estudo.					

A qualidade do material didático-pedagógico do curso quanto a:	1	2	3	4	5
B9. Disponibilidade em tempo hábil para estudo.					

C. Avalie o **desempenho dos docentes** do curso em cada quesito, atribuindo um número de **1 a 5** e marcando com um X no espaço correspondente, sendo:

1. Muito ruim e 5. Excelente

O desempenho dos docentes quanto a:	1	2	3	4	5
C1. Conhecimento do conteúdo abordado.					
C2. Capacidade de promover reflexões sobre as práticas profissionais das cursistas.					
C3. Abertura para a participação e escuta das cursistas.					
C4. Abertura para considerar os conhecimentos prévios das cursistas.					
C5. Relacionamento interpessoal com as cursistas.					

D. Avalie a **infraestrutura física e operacional** do curso, atribuindo um número de **1 a 5** e marcando com um X no espaço correspondente, sendo:

1. Muito ruim e 5. Excelente

A infraestrutura física e operacional do curso quanto a:	1	2	3	4	5
D1. Adequação do ambiente de sala de aula.					
D2. Acesso à biblioteca.					
D3. Disponibilidade de equipamentos em bom funcionamento.					
D4. Prontidão no atendimento de dificuldades administrativas e operacionais.					

Sugestões endereçadas à coordenação do curso:



Leitura e Escrita na Educação Infantil

Coordenação no MEC

Rita de Cássia de Freitas Coelho (SEB/DICEI/Coordenação Geral de Educação Infantil)

Equipe de Concepção e Organização

Mônica Correia Baptista (UFMG)

Patrícia Corsino (UFRJ)

Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)

Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)

Assessoria

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

Secretária Geral

Angela Bibiana Nogueira

Caderno 8: Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola

Autores

Silvia Helena Vieira Cruz (Unidade 1)

Celia Abicalil Belmiro e Cristiene de Souza Leite Galvão (Unidade 2 e Encarte)

Mônica Correia Baptista, Angela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Fernanda Rezende Nunes (Unidade 3)

Leitores Críticos

Iza Rodrigues Luz

Rosele Guimarães

Zinair Aparecida de Moraes Gois

Revisão

Aline Sobreira (Mangá Ilustração e Design Gráfico)

Design gráfico

Graça Lima

Ilustrações

Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima (Capa Dura)

Diagramação

Filigrana Design



Ministério da
Educação

