

**GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

DENISE DE OLIVEIRA RODRIGUES

**ERA UMA VEZ...UM CARROSSEL: GIROS, PARADAS E METAMORFOSES DE
UMA EDUCADORA**

BAGÉ/RS

2022

DENISE DE OLIVEIRA RODRIGUES

**ERA UMA VEZ... UM CARROSSEL: GIROS, PARADAS E METAMORFOSES DE
UMA EDUCADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa _ Unipampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Zíla
Letícia Goulart Pereira Rêgo

BAGÉ/RS

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

R696e Rodrigues, Denise de Oliveira

Era uma vez...um carrossel: giros, paradas e metamorfoses de uma educadora / Denise de Oliveira Rodrigues.
183 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2022.

"Orientação: Zíla Leticia Goulart Pereira Rêgo".

1. Pesquisa narrativa. 2. Poesia infantil. 3. Berçário. 4. Educação infantil. 5. Gestos embrionários de leitura.. I. Título.

DENISE DE OLIVEIRA RODRIGUES

**ERA UMA VEZ...UM CARROSSEL: GIROS, PARADAS E
METAMORFOSES DE UMA EDUCADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 20 de maio de 2022.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo

Orientadora

(UNIPAMPA)

Prof^ª. Dr^ª Clara Zeni Camargo Dornelles

(UNIPAMPA)

Prof^ª. Dr^ª Fabiana Giovani
(UFSC)

Prof^ª. Dr^ª Renata Junqueira de Souza
(UNESP)



Assinado eletronicamente por **ZILA LETICIA GOULART PEREIRA REGO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/05/2022, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Fabiana Giovani, Usuário Externo**, em 01/06/2022, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIOSUPERIOR**, em 07/06/2022, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Renata Junqueira de Souza, Usuário Externo**, em 15/06/2022, às 06:48, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0818494** e o código CRC **9372FAB0**.

Dedico esta dissertação ao meu sobrinho Sebastian, a todos os bebês que passaram pelos meus cuidados no berçário e a todos os professores e mediadores de leitura que cruzaram o meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar até aqui, consigo perceber que nem em todos os meus sonhos de infância jamais almejei estar tão longe em minha caminhada como estudante. A graduação e a especialização já haviam sido uma vitória e tanto em minha vida. A menina que havia terminado o Ensino Médio com 16 anos teve que esperar 8 anos para conseguir ingressar em um curso universitário. Hoje, ao concluir o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na mesma Universidade que me trouxe saberes e esperanças, é de fato algo quase que surreal. Surreal por vários motivos: desde o processo seletivo até o início das atividades acadêmicas, quando finalmente havia retornado à Universidade, uma pandemia se instaurou. Questões surgiram: “Ensino Remoto? EAD? Como aplicar a pesquisa? Como fazer as coisas? Como? Como? e Como?”. Não foi fácil essa jornada até aqui, muitos foram os momentos de desespero, de não saber o que fazer. E quando finalmente achamos um norte, percebi o quanto esse exercício de resgate das minhas memórias pessoais e profissionais não só reafirmavam o quanto a minha vida foi a todo tempo delineada para esse momento, quanto a importância das peças-chaves que contribuíram para esse processo: pessoas! Pessoas que vieram antes, durante e depois desse trajeto e a quem hoje deixo aqui o meu singelo e sincero agradecimento. Com certeza, essa pesquisa não aconteceria sem o carinho, apoio e colaboração de todos vocês.

Hoje agradeço:

A Deus e a Nossa Senhora, pela graça de vencer mais essa etapa em minha vida;

À minha mãe Doroti, que é meu alicerce. Pelo amor incondicional e todo o apoio durante esse meu percurso, mesmo algumas vezes longe fisicamente, mas sempre participando dos meus momentos de aflição e alegria nessa jornada;

Ao meu padrasto Esneide, pessoa especial em nossas vidas. Pelo incentivo, apoio, carinho e afeto de sempre;

Ao meu irmão Leonir, lá em Eldorado do Sul, pelo carinho e pelas palavras de incentivo;

Aos meus irmãos (dessa família-mosaico), Rudimar e Luiza (irmãos e compadres), por estarem tão pertinho de mim, torcendo e oferecendo sua ajuda amiga. Agradeço também às minhas cunhadas Adriana, Alessandra e ao meu cunhado e compadre Antônio, por entenderem minha ausência e pela força de sempre;

Ao meu sobrinho-afilhado Sebastian, gordo amado, que de perto ou de longe sempre me proporciona momentos de amor e afeto e também por indiretamente ser o elemento lúdico dessa pesquisa ao resgatar seus passos no período em que foi aluno do berçário II;

Ao meu sobrinho Jhordan Vicente, pelo carinho e alegria nas vídeo-chamadas, iluminando meus dias de estresse nos estudos;

À Allice, minha sobrinha-afilhada querida, por fazer o papel que muito fiz com ela, não me deixar abalar e manter firme o foco nos estudos.

À Eduarda, minha sobrinha-afilhada-irmã, por trazer palavras de alegria e momentos de desconcentração nessa caminhada.

À Louizy, pela força e palavras de motivação nesse período de distanciamento.

Aos meus demais sobrinhos (as) e afilhados (as): pelos momentos de descontração, amor e alegria que sempre me proporcionam;

Ao meu pai Gilberto e minha madrasta Inocência, por acreditarem e compartilharem dos meus sonhos;

À Professora Dra. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo, minha companheira de jornada acadêmica, minha orientadora, meu exemplo de pessoa, humana, amiga, profissional, por me ajudar a conduzir esse processo, que não foi fácil. Tanto pelo momento pessoal de ambas, quanto pelo contexto da pandemia e pelas dúvidas e incertezas no decorrer desse trabalho. Mais um desafio estava lançado diante nós. Estudamos, acertamos e aprendemos juntas os conceitos e embasamento adequados a serem utilizados. Toda essa jornada não seria possível sem o seu acolhimento e orientação incansáveis, e, sobretudo, pela confiança, paciência e respeito incessantes colocados na orientação segura dessa pesquisa;

Ao professor Dr. Moacir Lopes de Camargos, por novamente fazer parte da minha trajetória, pelas aulas durante o mestrado, pelos livros emprestados, pelas palavras de carinho e apoio durante a banca de qualificação e por acreditar na importância e credibilidade dessa pesquisa;

À professora Dra. Clara Dornelles, por mais uma vez fazer parte dessa caminhada, pelos conhecimentos transmitidos durante as aulas do mestrado, pela parceria e paciência na orientação das atividades do canal do PPGEL, por aceitar fazer parte da banca de avaliação dessa pesquisa;

À professora Dra. Fabiana Giovani, peça “coringa” no momento do nosso “desespero” quanto aos rumos a seguir durante essa pesquisa, pela sua disposição em ajudar com materiais e saberes acerca da pesquisa narrativa, por aceitar fazer parte dessa banca de avaliação e mesmo de longe, mais uma vez, participar da minha caminhada acadêmica;

À professora Dra. Renata Junqueira de Souza, por estar presente nesse processo desde o aceite para a banca de qualificação, pelas palavras, sugestões e materiais compartilhados a partir de então, por sua paixão pelo trabalho direcionado à primeira infância compartilhando comigo do

mesmo sentimento de possuir formação na área de Letras com muita caminhada na educação infantil;

Aos demais professores do corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas: Taíse Simioni, Gabriela Duarte, Luciani Salcedo, Carolina Fernandes, Eduardo Dutra, Sara Motta, Camila Santos e Vera Medeiros, pelos saberes compartilhados durante as aulas, trabalhos e seminários nos encontros presenciais, síncronos e assíncronos;

Às minhas queridas “Fredericas”, colegas de trabalho: à minha diretora Gledimara Machado, tia Didi, pelo seu incentivo desde o primeiro dia que lhe comuniquei o desejo de ingressar no MPEL, pelo apoio e pela confiança em meu trabalho dentro da escola; à Saionara Cavaliére, minha supervisora, pelos livros emprestados;

À Karine Daniel Viero e à Rosa Rodrigues, pelo apoio, pelo carinho e pelo incentivo nessa caminhada;

À Suli Martins, colega, atendente de educação infantil, pedagoga, pelo incentivo, pelo apoio, pelos materiais de legislação conseguidos para essa pesquisa;

À Tatiane Gomes, amiga, colega, atendente de educação infantil, neuropsicopedagoga, companheira de sala, de jornada, de apoio diário, pelo incentivo e amizade de sempre;

À Flávia da Silva Torman de Almeida, amiga, colega, atendente de educação infantil, pessoa impar que aprendeu junto comigo a desempenhar essa função, pelo carinho, amizade, apoio e parceria;

À Claudia Luisa Costa, colega, atendente de educação infantil, pelo carinho, pelas trocas e pelo apoio diário;

Às demais “Fredericas” que atuam como eu, na função de atendente de educação infantil: Marislei Flores, Elisele Garcia, Greice Gonçalves, Cláudia Fernanda, pelo carinho e dedicação com nossos pequenos, por acreditarem que estar em uma escola de educação infantil vai muito mais além do cuidar, mesmo naqueles momentos de tensão que muitas vezes nosso trabalho não é valorizado, essa pesquisa não seria nada se não tivesse vocês para me ajudar a entender nosso lugar nesse contexto;

À minha amiga e colega Viviam Pereira, “frederica”, pedagoga, professora do maternal II, pessoa que me ajudou muito nessa pesquisa, desde sua gênese, com seu incentivo, disponibilidade e palavras de apoio, mesmo nos meus momentos de surto. Pela amizade, pelo seu conhecimento compartilhado nas ideias de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, por seus trabalhos manuais dando materialidade aos personagens criados a partir dos poemas;

Às demais colegas que fazem parte do corpo docente e do quadro funcional da Escola Municipal de Educação Infantil Frederico Petrucci, pelo apoio e carinho;

À minha colega e amiga, Ana Márcia Lisboa, ex-frederica, atendente de educação infantil, pessoa ímpar na gênese desse processo, pelo seu apoio, incentivo e parceria durante os dias de processo seletivo e por acreditar na minha força;

Ao Heverton Schimitz Lopes, meu melhor amigo, professor, desenhista, pessoa que me ajudou muito ao longo dos meses de pandemia, puxando orelha, aturando meus surtos com conselhos, trocas e momentos significativos. Pela amizade, pelas brigas, pelos livros emprestados, pelo carinho e apoio incondicionais e por dar “vida” ao “Tatuzito” e ao “Umbigão”, os personagens imaginados a partir dos versos dos poemas;

À Jaqueline Fernandez Silva, minha gêmea/cunhada, amiga querida de todos os momentos, pela amizade, pelo carinho, incentivo e ajuda na produção (leia-se “pinturas”) dos recursos ilustrados no projeto poético;

À Sandia Viana, minha *best*, confidente, amiga, pelo carinho, pelo incentivo, pelos conselhos e por me ajudar a passar por momentos de incertezas nos dias de incerteza;

À Fernanda Granato, minha amiga querida, pelo carinho, pelas partilhas, pelo respeito em todos os momentos;

À Lucia Verneti Duarte, minha amiga, colega dos tempos de engenharia, pelo carinho, pelo apoio, pelas conversas, pelas hospedagens e pelo incentivo mesmo de longe;

Ao Paulo César Jardim Feijó, do grupo Os Serranos, pelo carinho, pelos conselhos, pelo incentivo e pela amizade de sempre;

Ao meu amigo de vida e da vida: Paulo Aílton Ferreira da Rosa Júnior, ex-colega de graduação, professor, mestre, quase doutor, pela troca de saberes e inseguranças, pelo apoio e por acreditar em mim;

À Taiana Azevedo, amiga querida, professora, mestre, hoje tão longe geograficamente, mas que sempre está presente, incentivando, apoiando, “vem logo para o Egito, Denise!”, outro presente da graduação que perdura sempre e pra sempre;

À Andressa Machado, amiga querida, professora, pelo incentivo, pela força e pela amizade de sempre;

À Eduarda S. da Silva, amiga, professora, mestre em ensino de línguas, pelo carinho, pelos livros emprestados de inglês instrumental e pelo incentivo para que eu entrasse no MPEL;

Ao Bóris Bonfanti, meu amigo de mais de 30 anos, colega do pré a 8ª série, vizinho, professor, mestre, parceiro de conselhos, trocas e jornadas, pelo carinho, pelas caronas, pelo apoio de sempre;

À Cilene Netto, amiga de longa data, pelo incentivo e palavras de carinho nos momentos de incertezas;

À Débora Mattos, amiga querida, professora, mestre, pelo incentivo, pelos materiais escolares, “tu estás no mestrado, vai precisar disso...”, pelo apoio em todas as horas;

À Yasmin Nogueira, amiga que pegou o final desse processo, pelos momentos de descontração, por entender as ausências e pelos apoio e conselhos nas conversas “madrugadeiras”;

À Milene Delfim, amiga querida, lá em Caxias do Sul, sempre à disposição em todos os momentos;

À Naiara Marques Ferreira, comadre, amiga, professora, pedagoga, pelo carinho, pelas conversas e pelo incentivo mesmo à distância;

À Daniele da Silva Soares, pela amizade, pelos momentos de descontração, deboches e conselhos;

Às minhas eternas “mosqueteiras”: Luana Saraiva, Letícia Giorgis e Suelen Oliveira, que são partes fundamentais dessa narrativa. Pela amizade e apoio mesmo distantes, sempre prontas para ajuda, quando necessário;

À Jociéle Corrêa, professora, mestre em ensino de línguas, amiga, incentivadora, por todos os momentos, pelos conselhos e pelo apoio incansável;

A todos meus alunos do berçário durante esses 8 anos na E.M.E.I Frederico Petrucci, sem os quais esse trabalho não existiria;

À tia Carmen Dora da Silva Soares, minha professora da 1ª série, hoje colega de trabalho, frederica, amiga. Pelo carinho, pelo incentivo e pelos materiais conseguidos para a produção dos recursos do projeto poético;

À tia Daiane Ames Berwanger, hoje, ex-frederica, pelo apoio, por ser essa amiga tão sincera e ter me ajudado muito no trabalho com a educação infantil;

À Alessandra Torres Mendes, minha ex-supervisora, ex-frederica, professora berçarista, educadora, pelos materiais compartilhados e pelo carinho e incentivo em todas as horas;

À Adriana Torma, minha psicóloga, pelo incentivo e os materiais compartilhados para essa pesquisa;

Às minhas queridas colegas do Mestrado da turma 2020/2021, Daniele, Greice, Greici, Luciele, Pâmela, Rebeca, Rosangela e Vanessa, pelos momentos, estudos e saberes compartilhados, o incentivo e apoio de vocês foi significativo durante esse período.

À Mariana Vasconcellos, colega, professora e mestre em ensino de línguas, pelo incentivo e ajuda na construção do site que faz parte do produto educacional dessa pesquisa,

À Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS, por mais uma vez fazer parte da minha história, por meio do seu corpo docente dedicado e comprometido com a educação e a qualidade do ensino superior;

Ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e a equipe do canal PPGEL, pela oportunidade de somar a esse time, agregando conhecimento e experiência em minha caminhada;

À educação pública brasileira, da qual sou fruto, por meio de todas às pessoas que nela acreditam e fazem parte, embora os momentos de tensão e incertezas;

Agradeço a todos aqueles que não foram citados – a todos que cruzaram meu caminho durante o percurso, a todos que deram seu incentivo e um pouco de si nessa caminhada. Meu muito obrigada!

RESUMO

A presente dissertação é o resultado de uma pesquisa produzida no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS, no período de janeiro de 2020 a março de 2022. Consiste em uma proposta de trabalho com o texto poético em turmas de berçário, estruturada a partir da narração da minha trajetória de formação acadêmica na área de Letras e da minha atuação como atendente em uma escola de educação infantil da Rede Pública de Ensino do município de Bagé/RS. O objetivo principal da pesquisa foi, a partir de minhas vivências formativas e profissionais, construir um projeto de leitura com poesia infantil de matriz folclórica e contemporânea, de forma a contribuir para a formação literária dos bebês, oferecendo, assim, um produto pedagógico destinado a educadores que atuem na educação infantil. Como fundamentação teórica, busquei as concepções de Sahagoff (2015), Bondia (2002) e Castro (2020) em relação aos conceitos de pesquisa narrativa, que me permitiram reconstruir memórias da minha caminhada pessoal, acadêmica e profissional e refletir sobre meu lugar enquanto educadora formada na área de Letras atuando na educação infantil. Baseei-me nas considerações de Jean Piaget (1999) e Vygotsky (1991) acerca do processo de desenvolvimento nas primeiras fases da infância. Apurei estudos oriundos da neurociência e da linguagem em Parreiras (2012), Evelio Cabrejo-Parra (2011a), Howard Gardner (1994), Giroto; Souza; Balça (2019), Concenza & Guerra (2011) e em Cunha (2018). Já acerca das questões de Literatura, poesia infantil e infância, trouxe conceitos de Bordini (1991) e (2010), Juan Cervera (1992), Yolanda Reyes (2010), Jesualdo Sosa (1976) e Evelio Cabrejo-Parra (2011b). A base para a construção da metodologia do projeto poético “Cadê você, uni, duni, tê?” foram estudos de Giroto e Souza (2015) e de Silva (2019), que tratam dos gestos embrionários de leitura e suas quatro dimensões. O projeto está organizado em sequências didáticas com atividades que contemplam três unidades temáticas: autoconhecimento, conhecimento do mundo e projeção na figura do outro. Essa proposta está materializada em um produto educacional no formato de um manual didático, que vem anexo a essa dissertação, e em um site direcionado aos profissionais atuantes na educação infantil. Como resultado final dessa pesquisa, destaco que consegui refletir, a partir da reconstrução das minhas memórias, sobre o meu verdadeiro papel como educadora e propor um produto pedagógico com a poesia infantil plausível de ser explorado em turmas de berçário.

Palavras-Chave: Pesquisa narrativa. Poesia infantil. Berçário. Educação infantil. Gestos embrionários de leitura.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a research produced in the Professional Master's Degree program in Language Teaching (MPEL) at the Federal University of Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS, from January 2020 to March 2022. It consists of a proposal to work with the poetic text in nursery classes structured from the narration of my academic trajectory in the area of Languages and my performance as an attendant in an Early Childhood School of the Public Education Network in the municipality of Bagé/RS. The main objective of the research was, from my formative and professional experiences, to build a reading project with children's poetry of folk and contemporary origin, in order to contribute to the literary formation of babies, thus offering a pedagogical product aiming to educators working in early childhood education. As a theoretical foundation, I sought the concepts of Sahagoff (2015), Bondia (2002) and Castro (2020) in relation to the concepts of narrative research, which allowed me to reconstruct memories of my personal, academic and professional journey and reflect on my place as an educator graduated in the area of Languages working in early childhood education. I was based on Jean Piaget's (1999) and Vygotsky's (1991) considerations about the development process in the early stages of childhood. I investigated neuroscience and language studies in Parreiras (2012), Evelio Cabrejo-Parra (2011a), Howard Gardner (1994), Giroto; Souza; Balça (2019), Concenza & Guerra (2011) and in Cunha (2018). On the issues of literature, children's poetry and childhood, brought concepts from Bordini (1991) and (2010), Juan Cervera (1992), Yolanda Reyes (2010), Jesualdo Sosa (1976) and Evelio Cabrejo-Parra (2011b). The basis for the construction of the methodology of the poetic project "Cadê você, uni, duni, tê?" were studies by Giroto and Souza (2015) and Silva (2019), which deal with embryonic reading gestures and their four dimensions. The project is organized in didactic sequences with activities that include three thematic units: self-knowledge, knowledge of the world and projection in the figure of another. This proposal is materialized in an educational product in the form of a didactic manual, which is attached to this dissertation, and a website aimed at professionals working in early childhood education. As a final result of this research, I emphasize that I was able to reflect, from the reconstruction of my memories about my true role as an educator, and to propose a pedagogical product with children's poetry plausible to be explored in nursery classes.

Keywords: Narrative research. Children's poetry. Nursery. Child education. Embryonic gestures of reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos dos gestos embrionários de leitura no projeto poético.....	119
Quadro 2 – Resumo do projeto poético: “Cadê você, uni, duni, tê?”.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação do pôster no IV SIEPE	36
Figura 2 - Oficina Literária na Casa da Menina - Bagé/RS.....	37
Figura 3 - Apresentação de pôster na UFFS- Chapecó/SC	38
Figura 4 - Menção Honrosa no V SIEPE.	39
Figura 5 - Oficina: Trava-línguas.	40
Figura 6 - Oficina “O mito do vampiro...”	41
Figura 7 - Apresentação de pôster no IV SIEPE.	43
Figura 8 - I Jornada Cultural da E.E.M. Silveira Martins	44
Figura 9 - 19º Porto Alegre em cena.	45
Figura 10 - Dinâmica do Tabuleiro Modernista	48
Figura 11- Produção da Capa do Manifesto 131: A Revolução.....	49
Figura 12 - Apresentação do TCC.....	50
Figura 13 - I Colóquio de leitura e ensino de Literatura	52
Figura 14 - Apresentação na disciplina “Teatro e Literatura”.....	52
Figura 15 - Turma da especialização na disciplina de Contos.	53
Figura 16 - Turma da Especialização na aula com a Profa. Carolina Fernandes.	54
Figura 17 - Cerimônia de Encerramento do curso.....	55
Figura 18 - Discentes e docentes.	55
Figura 19 - Mesa-redonda: 10 anos do Curso de Letras da Unipampa.	56
Figura 20 - Inauguração da nova sede da E.M.E.I Frederico Petrucci.....	58
Figura 21 - Visita do Maternal IIB – 2011 a Cabanha da Maya.	62
Figura 22 - Formação com as colegas da E.M.E.I.....	66
Figura 23 - Atividades alusivas à Semana da Família 2019.....	67
Figura 24 - Homenagem “Os Serranos” - Semana Farroupilha – 2019.	68
Figura 25 – Unidade 1 – Texto 1 – Produto pedagógico “Cadê você, uni, duni, tê?”	122
Figura 26 - Unidade 1 – Texto 2 – Produto pedagógico “Cadê você, uni, duni, tê?”	124
Figura 27 - Unidade 1 - Texto 3 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".....	126
Figura 28 - Unidade 2 - Texto 1 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".....	129
Figura 29 - Unidade 2 - Texto 2 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?"	131
Figura 30 - Unidade 2 - Texto 3 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".....	134
Figura 31 - Unidade 2 - Texto 4 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?"	136
Figura 32 - Unidade 2 - Texto 4 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".....	139

Figura 33 - Unidade 3 - Texto 1 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".....	141
Figura 34 - Unidade 3 - Texto 2 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".....	144
Figura 35 - Unidade 3 - Texto 3 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".....	146
Figura 36 - Unidade 3 - Texto 4 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".....	147
Figura 37 - Unidade 3 - Texto 5 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".....	149
Figura 38 – Página Inicial do site	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gestos embrionários de leitura.....	116
---	-----

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola
CICPIG – Congresso de Iniciação Científica e Pós-graduação
CRAS - Centro de Referência da Assistência Social
E.M.E.I. - Escolas Municipais de Educação Infantil
E.M.E.F – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FUnBA - Fundação Átila Taborda
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
ISPEA – Instituto São Pedro de Educação e Assistência
MPEL - Mestrado Profissional em Ensino de Línguas
NELLP – Núcleo de Estudos de Literaturas Lusófonas no Pampa
NULI - Núcleo de Formação do Leitor Literário
PBDA - Programa Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico
PIBID - Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
ProUni - Programa Universidade para Todos
SIEPE - Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão
SMED- Secretaria Municipal de Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
URCAMP - Centro Universitário da Região da Campanha

SUMÁRIO

1. Introdução.....	21
2. Percurso iniciado: marcos teóricos.....	29
2.1 Instalaram um carrossel em meu bairro. Por destino ou curiosidade, subi.....	29
2.2 Manutenção no equipamento: um eixo móvel, novas engrenagens do carrossel... ..	33
2.3 Um eixo fixo: o carrossel está parado.....	57
2.4 - Hora de brincar! Entendendo os companheiros de jornada.....	69
2.5- O cavalinho que sobe: a poesia infantil e a infância.....	97
2.6- O cavalinho que desce: os gestos embrionários de leitura.	109
3. Projeto Poético: “Cadê você, uni, duni, tê?”	116
3.1- Unidade 1: Partes do corpo.....	121
3.2 – Unidade 2 – Animais	128
3.3 – Unidade 3 – Descoberta do Mundo – o “eu” no mundo.....	141
4. Discussão da proposta	151
5 - Produto Educacional	156
6 - Considerações finais.....	158
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A – Produto pedagógico educacional – Manual didático do Projeto Poético: “Cadê você, uni, duni, tê?”	166

1. Introdução

Esta dissertação tem como tema narrar minha trajetória de formação acadêmica na área de Letras e minha atuação como atendente de educação infantil¹ como fonte de investigação, reflexão e proposição de uma metodologia de trabalho com o texto poético em turmas de berçário. Portanto, torna-se pertinente, contextualizar o caminho constituído até aqui para a construção desta pesquisa.

Depois de um tempo longe da universidade, estando formada há cinco anos e relutando um pouco em retornar por vários motivos, resolvi, em 2019, tentar pela primeira vez o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – (MPEL), pela Universidade Federal do Pampa – (UNIPAMPA) – campus Bagé, instituição essa, que foi a base da minha formação tanto na graduação quanto na especialização.

O edital para o Programa do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas surgiu em agosto de 2019. Então, encorajei-me em fazer a inscrição e propor um projeto voltado para a educação infantil, já que esse é o meu lugar de atuação profissional. Retornei à universidade mais uma vez em parceria e orientação da professora Zíla, pessoa que admiro, respeito e que foi minha grande guia nos caminhos que delinearão minha formação acadêmica. Inicialmente, juntas desenhamos uma proposta de trabalho que envolvia a leitura de textos poéticos com bebês de berçário, algo para ser aplicado presencialmente através de uma intervenção pedagógica.

Essa necessidade constituiu-se a partir de observações, inquietações e desafios enfrentados em minhas experiências como atendente de educação infantil em turmas de berçário, público que envolve crianças na faixa etária de 4 meses a 2 anos, principalmente pelo fato de minha formação em Letras não me habilitar para as práticas pedagógicas com os bebês da educação infantil. Entretanto, como discente do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, vi a possibilidade de desenvolver uma pesquisa-ação que pudesse aliar a minha experiência na área de Letras e na formação do leitor literário com o trabalho desenvolvido enquanto atendente dos berçários, o que tem sido um desafio na minha atuação profissional.

Iniciei minhas orientações e pesquisas em março de 2020. Entretanto, devido à pandemia de covid-19, passamos a ter aulas e orientações ministradas em contexto remoto

¹ Até o ano de 2010, a prefeitura municipal de Bagé tinha em seu quadro funcional o cargo de atendente de berçário, cuja atribuição era atender crianças na faixa etária de 0 a 2 anos. No entanto, devido à demanda de alunos na rede municipal infantil, foi necessária a criação de um cargo para dar apoio aos professores no atendimento de crianças acima dessa faixa etária. Então, foi criado o cargo de atendente de educação infantil.

através das plataformas digitais. Minhas investigações teóricas partiram do universo infantil, especialmente das crianças bem pequenas e suas relações, interações e experiências com a literatura na primeira infância. Meu recorte foi na poesia infantil, mais especificamente os textos da tradição oral, refletindo sobre as formas de aproximação dos bebês ao jogo poético, utilizando da musicalidade, sonoridade, ludicidade e sensibilização estética. A intervenção pedagógica envolveria a aplicação de um projeto de leitura junto aos bebês com esse acervo, o que resultaria em um produto pedagógico, exigência do nosso Mestrado Profissional. Dessa forma, o pré-projeto de pesquisa trouxe conceitos e reflexões de alguns autores e teóricos que trabalham com os temas da poesia infantil, das metodologias adotadas com a literatura para crianças pequenas e do desenvolvimento da linguagem infantil.

Por outro lado, na escola em que atuo, o ano letivo de 2020 iniciou em 19 de fevereiro de 2020 e teve atividades presenciais até 19 de março do mesmo ano. Eu era uma das atendentes fixas² da turma de berçário II³ – B. Em abril de 2020, em meio ao cancelamento das atividades presenciais devido à pandemia da Covid-19, a Secretaria Municipal de Educação – (SMED) - implementou o funcionamento das atividades pedagógicas de forma remota também para a educação infantil. Dessa forma, as turmas de pré-1 passaram a ter aulas *online* e as demais (maternais e berçários), atividades à distância mediadas nos grupos de *whatsapp* pelas famílias. Nas primeiras duas semanas de atividades remotas, a turma do berçário II – B não possuía professora regente⁴, assim, eu era a responsável por enviar atividades para as crianças. Inicialmente enviei alguns vídeos com cantigas para que os familiares assistissem com os bebês e observassem sua recepção, mas não obtive retorno das famílias. Nas semanas seguintes, a SMED nomeou uma professora regente para a turma e minha função no grupo passou a ser de comentar as atividades realizadas pelas crianças e por seus familiares. No grupo eram postadas atividades semanais de acordo com o planejamento da professora: 40%⁵ da turma retornavam com as atividades propostas, em forma de fotos e vídeos. Os demais só participavam quando envolviam ações com datas comemorativas, como aniversário da escola, dia das mães, festa junina, dia dos pais, dia das crianças, Natal, etc.

² O termo atendente “fixa” aqui está relacionado ao fato de eu trabalhar exclusivamente com essa turma de berçário, sendo, junto com a minha outra colega, também atendente, uma das referências e responsável pela turma.

³ A faixa etária do berçário II é de 1 ano e 2 meses a 2 anos de idade.

⁴ Na cidade de Bagé, as professoras regentes em turmas de berçário são denominadas professoras berçaristas com atribuições específicas para o cargo. Em caso de falta de uma professora berçarista, essa, poderá ser substituída por um profissional que possua regência de turmas com atribuições em curso de magistério (antigo curso normal) e/ou graduação em Pedagogia.

⁵ Na turma de berçário II – 2020, tínhamos 16 alunos matriculados. Dessa turma, apenas 6 crianças (famílias) retornavam as atividades via *whatsapp*.

Nós, atendentes, devíamos interagir com os familiares todos os dias, comentando as atividades postadas como forma de diálogo com as famílias e de cumprimento da carga horária semanal de trabalho em *home office*. Portanto, esse formato adotado pela SMED, ao longo do ano de 2020, já inviabilizou a aplicação de um projeto piloto na turma.

Meu pré-projeto de dissertação foi apresentado para o corpo docente e demais colegas do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL) no dia 26 de agosto de 2020 em uma chamada do *google meet*, como estavam acontecendo as demais aulas do MPEL. A proposta foi aceita e aprovada pelas professoras, que fizeram algumas observações e sugestões para o futuro projeto de dissertação I. A proposta inicial foi elaborada de acordo com o andamento das atividades na escola de educação infantil e de um possível retorno das atividades de ensino presenciais e/ou híbridas no ano de 2021. Entretanto, no mês de fevereiro de 2021, após muitas discussões e reuniões entre SMED, Prefeitura e escolas, ficou acordado que a educação infantil não retornaria às atividades presenciais devido ao novo e forte surto de Covid-19, que resultou na adesão de bandeiras vermelha e preta em todo o estado do Rio Grande do Sul⁶ nos meses seguintes. As atividades de ensino aconteceriam de modo remoto através dos grupos de *whatsapp*, como no ano anterior. Eu fiquei novamente na turma de berçário II - B, mas devido a uma ordem da secretaria, as atendentes não deveriam interagir nos grupos com as crianças e seus familiares para não necessitar o pagamento do vale-refeição⁷.

Essas decisões fizeram com que eu, juntamente com a professora orientadora, pensasse em uma alternativa para o trabalho de pesquisa iniciado no ano de 2020, já que com aquele contexto seria impossível a aplicação do projeto de pesquisa-ação. Nesse sentido, diante desse momento especial que estávamos vivendo, alteramos o formato do projeto de pesquisa-ação para uma metodologia de pesquisa narrativa, na qual faço um mergulho na minha própria caminhada pessoal, profissional e da minha formação em Letras e na

⁶ A bandeira preta foi instituída mediante decreto no RS a partir do mês de Fevereiro de 2021 com o objetivo de reforçar e alertar a população para o cumprimento dos protocolos sanitários. Segundo o próprio governo do Estado do RS, não se tratava de um “*lockdown*, medida mais extrema que foi adotada em alguns Estados e em outros países, mas impõe medidas mais rígidas para conter a circulação do vírus.” (RS, 2022, grifos nosso). Naquele momento todo o Estado, dividido nas 21 regiões Covid, se encontrava na mesma situação. Essa medida se estendeu semana a semana apresentando flexibilidade em algumas regiões. Como o caso das cidades de Bagé e de Pelotas, as quais os níveis de atendimento hospitalar e do avanço do vírus permaneceu abaixo de 2,50, média considerada para bandeira preta, ficando elas em nível de bandeira vermelha, no final da primeira quinzena de Março de 2021.

⁷ As funcionárias que desejassem o pagamento desse benefício deveriam cumprir horário de trabalho na escola. As demais deveriam ir até a instituição mediante escala pelo menos uma vez na semana para evitar o corte do ponto e a suspensão do salário.

Especialização em Ensino de Literatura. Nesse sentido, inicio uma reflexão sobre a formação de leitores literários, construídas a partir da educação infantil, especialmente em turmas de berçário.

Inicialmente, preciso confessar que essa nova ideia metodológica me trouxe algumas angústias e apreensões. Como tornar a minha escrita já assim tão engessada nos padrões mais formais da Academia em uma narrativa subjetiva sem perder esse viés acadêmico? Não que para mim seja difícil escrever, muito pelo contrário, sempre gostei bastante de me expressar, externalizar e exorcizar meus sentimentos com as palavras, mas dado o momento em que realmente necessitava desse trabalho e inspiração, o exercício me intimidava.

Aos poucos, com o auxílio de minha orientadora e de outros professores-pesquisadores, a metodologia da pesquisa narrativa foi chegando até mim e tomando forma. Comecei a estudar e pesquisar sobre esse método que ainda é novo em muitos ambientes de pesquisa e aos poucos conseguimos delinear uma direção para o trabalho. O sentimento de ter que retalhar o que já havia sido feito, foi um pouco frustrante, visto que sou uma pessoa um tanto ansiosa e sempre em busca do perfeccionismo nos detalhes. Entretanto, quando revisitei meu passado, minha infância, os primeiros anos escolares, minha formação acadêmica e profissional, consegui a inspiração que tanto procurava.

A metodologia de pesquisa narrativa parte das vivências da formação do pesquisador como forma de reflexão e embasamento para ações posteriores. Assim, ela se constitui no trabalho de resgate da memória, dos registros e da documentação necessária para a ilustração de experiências pretéritas que fornecerão subsídios para ações futuras. Comecei a rever o que realmente foi significativo em minha trajetória pessoal e profissional que pudesse somar e contribuir com o que já havíamos construído no pré-projeto.

Iniciei com leituras e estudos dessa “nova” perspectiva metodológica através de artigos e teses sobre o conceito. Embora essas teorias ainda estejam, em sua grande maioria, cruas para mim, elas conseguiram estabelecer a calma que faltava em minha escrita e ajudaram a delinear os novos caminhos que precisei escolher. A metodologia de pesquisa narrativa enfatiza o papel do vivido e do experimentado na formação do educador e na sua atuação profissional, ela “(...) deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas (...)” (SAHAGOFF, 2015, p. 1). A experiência e a reflexão a partir dessas vivências se solidifica, servindo de base para o nascimento de novas histórias, e isso vale também no âmbito da educação,

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém- pesquisadores em suas comunidades. (Clandinin e Connelly, 2011, p. 27, *apud*, Sahagoff, 2015, p. 2).

Nesse sentido, para o resgate dessas histórias, o sujeito deve fazer uso da sua memória, o que lhe permitirá compreender quem é e quem são os seus pares. O sujeito como protagonista da sua experiência, como bem ilustra Jorge Larrosa Bondia (2002).

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDIA, 2002, p. 24-25).

Dessa forma, o que faço nesse trabalho é exatamente isso, me exponho entrelaçando um diálogo entre a trajetória do sujeito da experiência Denise (minha formação na área da Letras, na literatura, na formação de leitores literários), com o sujeito da experiência Denise (funcionária pública, atuante na rede municipal de ensino, atendente de educação infantil). Os papéis vividos por esses dois sujeitos da experiência, os 6 anos de formação na área de Letras, somados aos 8 anos de atuação profissional dentro das salas de aula da educação infantil, principalmente, nos berçários, são assim expostos e ilustrados, retornando a mim como um viés reflexivo e inspirador para as ações que proponho desenvolver nesse trabalho.

Assim, através dessas reflexões obtidas a partir da minha trajetória e da minha experiência com as questões de leitura e de literatura, que sempre estiveram presentes na minha formação, e com as inquietações que experimentei em minha atuação profissional, consigo elaborar um material que auxiliará o profissional (professor/mediador/educador/atendente) que atua na educação infantil, propondo alternativas e metodologias de trabalho com o texto poético dentro da sala de aula, principalmente as dos berçários.

Segundo Castro (2020) essa perspectiva metodológica da pesquisa narrativa surgiu no Brasil em meados dos anos 1990 em alguns trabalhos acadêmicos, como os de “(...) Nóvoa (1991, 1992) e de Connelly e Clandinin (1995), podendo tal metodologia superar o modelos de pesquisa sobre as escolas e abrindo possibilidades de se pesquisar na e com as escolas.” (CASTRO, 2020, p. 48). Evidencio o trabalho de Castro (2020), pois me identifiquei com a

semelhança de sua escrita narrativa. A autora, assim como eu, precisou estudar e se ambientar nessa nova metodologia rapidamente para poder reescrever o seu projeto de pesquisa.

(...) Foi no processo de escrita sobre a metodologia narrativa que fui conseguindo elaborar e reelaborar minha compreensão, minhas concepções sobre a pesquisa, sobre ciência e sobre a metodologia narrativa. Assim, fui encontrando sustentação para aquilo que estava fazendo. (CASTRO, 2020, p. 49).

A autora tomou como base os estudos de Lima, Geraldi e Geraldi, para caracterizar os tipos de pesquisa que se desdobram da pesquisa narrativa. Seriam quatro grupos: o primeiro, que mergulha em ações históricas a partir da experiência dos sujeitos através da memória de eventos pessoais e sociais; o segundo, que se atém às narrativas biográficas e autobiográficas das experiências do indivíduo, utilizando atividades empíricas nas quais os próprios indivíduos se tornam objetos de seu estudo; o terceiro, composto por narrativas que tratam de atividades previamente planejadas e que serão analisadas e relatadas; e o quarto grupo, que contempla narrativas das vivências experimentadas na docência, o qual a autora define como seu caminho de pesquisa e que seria um tipo semelhante às autobiográficas. A grande diferença é que, nesse quarto grupo, a narrativa evidencia a experiência docente e não o sujeito, por isso faz emergir uma lição ou conselho. Nesse sentido, diferente de Castro (2020), acredito que minha pesquisa se enquadre no segundo tipo, que ilustram as escritas

(...) que visam à reconstituição da história de uma pessoa (ou de si próprio no caso das autobiografias) e que possibilitam o encontro do narrador com o(s) seu(s) eu(s) ou do biógrafo/narrador com os vários “eus” de sua personagem. Na autobiografia, os dados empíricos são coletados por pesquisadores que se tornam os próprios objetos do estudo e fazem uma escrita de si e sobre si no processo de formação. Essas pesquisas permitem produzir uma compreensão do sujeito e de sua formação por meio das narrativas de vida. (...) (LIMA; GERALDI, GERALDI; 2015, *apud* CASTRO, 2020 p. 50, grifos dos autores).

Esse novo formato de minha pesquisa surge para além das alterações devido à pandemia, mas também como uma forma de reflexão a partir das inquietações e desafios encontrados ao longo dos 8 anos de atuação profissional. Essas observações estão diretamente relacionadas ao fato de a minha formação em Letras não me habilitar para as práticas pedagógicas com os bebês na educação infantil, mas me levar a refletir sobre o modo e o tratamento adotado no trabalho com o texto literário nessa modalidade de ensino, principalmente com o texto poético nos berçários. Ressalto que não estou aqui para criticar o trabalho produzido pelas minhas colegas e, sim, para refletir sobre ele a partir da minha experiência na área de Letras e de formação de leitores literários. Nesse sentido, estarei

mergulhando na minha própria experiência como uma forma de tentar responder minhas inquietações.

A partir dessas considerações, será notório observar os dois tons que esse trabalho apresenta: o da Denise - sujeito histórico que mergulha em suas memórias pessoais e sociais para evidenciar dados que contribuam para a construção de sua narrativa, e o da Denise – educadora, que torna-se objeto de seu estudo através das experiências de sua formação acadêmica (estudante tomada por conceitos e vivências com a literatura e com a formação do leitor literário), e de sua atuação profissional enquanto atendente de educação infantil. Ambas travam uma luta e um diálogo, mas delineando o mesmo objetivo.

Considerando essa narrativa perpetuada por tons subjetivos e acadêmicos, construo uma proposta pedagógica de abordagem com a literatura em um contexto teoricamente novo, ou seja, a primeira infância dentro das salas de aula de berçários na educação infantil. Refiro-me a um contexto teórico novo, pois a educação infantil veio fazer parte da minha caminhada agora, já na idade adulta, através das atuações profissionais como tutora e, posteriormente, no cargo ocupado via concurso público. A Denise atendente de educação infantil sempre conseguiu lidar com esse universo em sua prática rotineira e as ações pedagógicas surgiam involuntárias devido à necessidade diária. Pensar em uma prática pedagógica com a literatura para bebês é um exercício tão novo e ousado quanto a própria metodologia de narrar essa pesquisa. Tomo como base a minha própria trajetória acadêmico-profissional tornando, assim, essa pesquisa uma narrativa autobiográfica. Situarei o leitor acerca das experiências vivenciadas por mim com a contação de histórias, com o texto literário desde os primórdios da infância, passando pela fase escolar, acadêmica e profissional em concomitante com a presença e com o movimento cíclico que mantive com a instituição em que hoje atuo profissionalmente. Tanto do ponto de vista de se tratar da mesma escola que me alfabetizou, quanto posteriormente, quando deu lugar à sede da universidade que me formou e, agora, como o lugar em que atuo enquanto profissional da educação. Em relação à metodologia do projeto poético, procuro utilizar-me em sua estrutura dos aspectos dos gestos embrionários de leitura na construção das ações e atividades que prevejo em cada uma das sequências ilustradas.

Na sequência, apresento a organização desta dissertação: no capítulo dois, intitulado Percurso iniciado: marcos teóricos, apresento as principais ideias que envolvem a minha pesquisa. Utilizo a metáfora do carrossel em duas partes narrativas. A primeira em um tom pessoal e a segunda em um tom teórico. Esse tom pessoal, tem início com o movimento do carrossel, que, a cada volta, descortina um ano de minha vida a partir de 1988, com paradas

especiais em diferentes cenas da minha trajetória, dividida em subtítulos: Em 2.1, subo no carrossel instalado em meu bairro e começo a narrar fatos da minha infância, experiências com a leitura e a literatura, o primeiro contato com o acervo folclórico da tradição oral a partir da mediação da minha mãe, os primeiros anos escolares até o ingresso à Universidade. Logo, em 2.2, na manutenção do equipamento, detalho a minha caminhada dentro do curso de Licenciatura em Letras, a participação em projetos, pesquisas e eventos vinculados à leitura, literatura e formação de leitores literários, à apresentação do TCC, ao ingresso no curso de Especialização em Ensino de Literatura e ao retorno à Academia no Curso do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Em 2.3, o eixo fixo do brinquedo, relato a minha trajetória profissional na educação infantil a partir as primeiras experiências enquanto estagiária, a nomeação em concurso público e as vivências tidas desde então.

Na segunda parte do capítulo dois, a narrativa ganha tom teórico. Em 2.4, quando começo a brincar com meus companheiros de jornada, os bebês. Dessa forma, trago as considerações teóricas de Jean Piaget (1999), Vygotsky (1991), Cunha (2018), Parreiras (2012), Evelio Cabrejo-Parra (2011a) e Gardner (1994), Girotto; Souza; Balça (2019), Concenza & Guerra (2011) que me ajudam a entender e ilustrar como acontece o processo do desenvolvimento infantil. Em seguida, em 2.5, o cavalinho que sobe, discuto as teorias que embasam as questões da poesia infantil e infância. Assim apresento os conceitos de Bordini (1991) e (2010), Juan Cervera (1992), Yolanda Reyes (2010), Jesualdo Sosa (1976), Evelio Cabrejo-Parra (2011b). O capítulo se encerra em 2.6, o cavalinho que desce, a partir do estudo de Silva (2019) que discute os conceitos ilustrados por Girotto e Souza (2015) sobre os aspectos das quatro dimensões dos gestos embrionários de leitura, uma nova percepção da aprendizagem literária dos bebês.

A partir da minha caminhada e do suporte teórico e metodológico estudado para a construção dessa dissertação, tornando esse estudo uma pesquisa narrativa reflexiva e bibliográfica, que chego até o capítulo três: Projeto Poético: “Cadê você, uni, duni, tê?”. Nesse capítulo, descrevo e ilustro as atividades a partir da proposta de trabalho com a poesia infantil em turmas de berçário, através de poemas com temáticas que abordam o autoconhecimento, o conhecimento do mundo e a sua projeção na figura do outro. O projeto se apresenta na forma de três unidades poéticas envolvendo textos do acervo folclórico da tradição oral e da poesia infantil contemporânea, bem como outros recursos e artes. A proposta tem como objetivo principal o desenvolvimento da sensibilidade estética dos bebês e sua futura formação enquanto leitores literários. Nesse sentido, essas propostas servirão de reflexão acerca da prática do trabalho com a literatura, em especial, com a poesia infantil

junto a crianças bem pequenas da educação infantil. Nesse capítulo também apresento o produto educacional desenvolvido a partir da minha pesquisa. Trata-se de um manual didático que auxiliará o mediador no desenvolvimento de seu trabalho com os bebês, o qual também está materializado em um site direcionado aos profissionais que atuam na educação infantil e às demais pessoas que se interessem por esse tipo de abordagem com a literatura na primeira infância.

No capítulo quatro, realizo a discussão de alguns aspectos do projeto poético à luz dos conceitos teóricos apresentados na dissertação. Para finalizar, no capítulo cinco, trago as considerações finais obtidas através da minha reflexão construída tanto sobre a experiência narrada quanto da própria proposta de trabalho com a literatura no berçário e de como ela poderá contribuir para outros. Sendo esses tanto os demais profissionais que atuam na educação infantil quanto às famílias e/ou responsáveis que trabalham ou convivem com crianças bem pequenas.

2. Percurso iniciado: marcos teóricos

2.1 Instalaram um carrossel em meu bairro. Por destino ou curiosidade, subi...

Em primeiro lugar, preciso evidenciar que nasci, me criei e resido ainda no bairro Getúlio Vargas, na cidade de Bagé/RS. Creio que essa pesquisa surja também de um movimento cíclico da minha vida escolar dentro desse bairro. Desde minha infância tive contato com a arte literária através de meus pais. Porém, naquele tempo eu não sabia que se tratava de arte literária, hoje posso dizer que sim. Minha mãe não é uma leitora, aliás, ela odeia ler, mas por outro lado é e sempre foi uma grande contadora de histórias, o que a tornou minha primeira mediadora de leitura. Recordo-me dos causos que ela nos contava após o jantar. Quase sempre era uma história que a avó ou os pais dela contavam. Lembro que veio daí minha grande paixão pelos contos de terror e mistério, desse material oriundo do acervo de meu avô materno e que ela fez chegar a nós. Também faziam parte desse repertório as cantigas, adivinhas e os trava-línguas, muitas vezes acompanhados de jogos de carta. Minha mãe diz que também cantava cantigas de ninar, mas a lembrança muito viva em minha memória era essa, dos versinhos e brincadeiras após o jantar. Hoje sei que foi o primeiro contato consciente que tive com o acervo folclórico da tradição oral.

Como Maria da Glória Bordini (1991) afirma, esses textos que fazem parte do patrimônio literário e cultural da humanidade proporcionam às crianças a experiência estética

através do lúdico, dos jogos com as palavras, do brincar com os sons. Exatamente como minha mãe fazia, interpretando as cantigas, gesticulando com as adivinhas e trava-línguas. Eu ainda não estava totalmente alfabetizada, mas já conseguia repetir aquelas frases e gestos, pois havia uma interação minha com aqueles textos em seu caráter poético. No meu imaginário infantil era diversão, não era uma lição, uma ação instigada em sua pura essência de poesia infantil. Havia o estranhamento com aquelas palavras novas, com ritmo, rima, que soavam e produziam um efeito de jogo interativo, como observa Bordini.

Esse prazer da estranheza (...) pelas repetições estruturais, associa-se, junto ao consumidor infantil, ao prazer do jogo, também interativo, gratuito, simulador, buscando rearranjar o real dentro de um esquema não apenas mental (o nível semântico, no poema) de entendimento, mas também físico, de participação corporal (o nível fônico no poema). Aparentada, portando, ao ludismo, embora este não seja privativo da criança, a poesia infantil genuína é indistinguível da poesia não-adjetivada (...). (BORDINI, 1991, p. 13).

Essa questão do lúdico também é vista por Juan Cervera (1992) como um terceiro gênero específico para a poesia infantil. Visto que o texto poético tradicional se estrutura em lírico e épico (narrativo), o lúdico é, assim, um tipo de texto que melhor define a linguagem do poético infantil, pois utiliza melhor a musicalidade e o ritmo. Como destaca o autor:

La *poesía lúdica*, que comprende desde sencillas muestras populares hasta creaciones inovadoras que superan estilísticamente las posibilidades apreciativas del niño, aunque responde a su espíritu lúdico. (CERVERA, 1992, p. 82, grifos do autor)⁸.

Musicalidade e ritmo genuínos que identifiquei na ação que minha mãe tinha conosco ao reproduzir esses versos oriundos do seu repertório familiar, repassados por gerações. Era uma forma de entretenimento para nós que ela fazia com maestria. Essa musicalidade é identificada por Bordini como a sonoridade que é tão bem recebida pelas crianças, por apresentar um “tecido melódico” (p.23) formado

(...) por aliterações e assonâncias, anáforas e rimas, estribilhos, acentos e metros variados, tradicionalmente tem sido cultivado pelo povo para aquietar a criança com ritmos hipnóticos ou para expressar-lhe corporalmente o afeto dos pais, unindo a voz, que sussurra ou canta os versos, à carícia. (BORDINI, 1991, p. 23).

Esse afeto era demonstrado várias vezes por parte da minha mãe no final dos nossos jantares. Recordo dela gesticulando bastante com as mãos para explicar a adivinha dos “campos brancos, flores pretas, cinco bois e uma chaveta”, que tinha como resposta a própria

⁸ (...)a poesia lúdica, que varia de simples amostras populares a criações inovadoras que estilísticamente excedem as possibilidades de apreciação da criança, embora responda ao seu espírito lúdico. (CERVERA, 1992, p. 82, tradução nossa)⁸.

mão. Ou ainda utilizando meu irmão para apontar as partes da casa em seu rosto, cantando “janela, janelinha”. Nossa infância foi vivida ao redor da mesa, esperando pelo acervo folclórico de minha mãe. Essas recordações são muito vivas, pois também se perpetuaram em alguns momentos de crise conjugal, quando ela reservava esse espaço para nos distrair do que acontecia, sem deixar transparecer tensão ou algo do tipo. Fatos esses que só fui compreender anos mais tarde, quando já possuía uma melhor percepção das coisas.

Entreí na escola com 4 anos. Minha primeira instituição foi a extinta E.M.E.F. Fernandes Figueira, escola de ensino fundamental incompleto, que não possuía biblioteca. Recordo-me de que alguns livros faziam parte da sala da direção. Em casa, também nunca tive muitos livros. Durante a minha infância, minha paixão pelas narrativas vieram através da nossa vizinha, que era professora e nos emprestava livros de sua biblioteca pessoal. Eles eram escolhidos por nós e deveriam ser lidos e depois contados a ela para podermos pegar os próximos. Ela foi minha segunda mediadora de leitura. Meu terceiro mediador foi um primo que me emprestava gibis de super-heróis e da turma do Pato Donald. Os livros foram chegar até minha casa na pré-adolescência, pois meu pai era eletricista e ganhava muitos livros de seus clientes. Foi ali que comecei a montar minha primeira biblioteca com enciclopédias, revistas, quadrinhos e livros da série Vagalume.

A escola veio a ser um espaço de acesso à leitura apenas no ensino médio, na época 2º grau. Cursei o técnico em administração e, então, tínhamos a obrigação de uma hora-aula na semana retirar livros na biblioteca para constar no registro, pois estudávamos apenas a gramática. Logo, não vi nada nesse período que remetesse à Literatura ou à História da Literatura. Por outro lado, nessa escola, por tratar-se de uma instituição privada, contava com um acervo amplo e variado de livros e ali eu consegui ter contato com outras obras.

Após terminar o 2º grau, em 1999, fiz mais alguns cursos técnicos, pois não tinha condições financeiras de pagar a URCAMP (Centro universitário da Região da Campanha)⁹

⁹A Urcamp (Centro Universitário da Região da Campanha), anteriormente denominada de Universidade da Região da Campanha, é uma instituição comunitária de ensino superior que tem sua sede na cidade de Bagé/RS. A instituição é multicampi, presente também nas cidades de Dom Pedrito, Caçapava do Sul, São Gabriel, Santana do Livramento, São Borja, Alegre e Itaquí, todas localizadas na região da fronteira oeste e campanha gaúcha. A instituição foi fundada em 1969 com o nome de FUnBA (Fundação Átila Taborda). O nome URCAMP surgiu em 1989 após algumas fusões dos cursos da região, neste ano também foram criados os demais campi já citados. Até o início dos anos 2000, a Urcamp era a única instituição de ensino superior da região e de difícil acesso às classes trabalhadoras da região. Seu processo seletivo foi feito durante anos por meio de exame vestibular, no qual ofertava algumas bolsas institucionais. Posteriormente, a instituição começou a participar de programas de acesso ao ensino superior como FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e ProUni (Programa Universidade para Todos). As universidades públicas UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) e UNIPAMPA, chegaram na região nos anos de 2001 e 2006, respectivamente.

ou de mudar para outra cidade para cursar uma universidade pública. Em 2006 a UNIPAMPA chegou a Bagé e, no ano seguinte, fiz meu primeiro vestibular. Não me recordo o porquê, mas sei que não constava na lista o curso de Letras. Portanto, fiz a prova para Engenharia de Computação e fui aprovada, mesmo sem ter estudado, pois na época trabalhava no comércio e não possuía muito tempo.

Comecei o curso de Engenharia de Computação em 2008 e logo vi que não era o meu perfil, no entanto, fiz grandes amizades lá, até conseguir trocar em 2010, mediante prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), para o curso de Letras. Comecei inicialmente no curso de habilitação dupla, Português-Inglês e no quarto semestre acabei migrando para a licenciatura única, Português e Literatura, pois vi que teria grandes dificuldades para posteriormente acompanhar as disciplinas de língua estrangeira. Logo nos primeiros semestres me identifiquei com as disciplinas voltadas à Literatura e também comecei a aprender realmente sobre Literatura, suas teorias, sua história, etc.

Inicialmente, esse contato causou um pouco de estranhamento nos primeiros semestres, principalmente nas disciplinas que traziam textos canônicos, como *A Odisséia* e *Os Lusíadas*, com uma linguagem e uma forma desconhecidas por mim até então. As disciplinas de estudos literários I e II me trouxeram uma nova visão acerca do que significava a Literatura, as teorias sobre gênero e outras reflexões que até então eu nem imaginava que seriam possíveis. Até hoje ainda questionamos e debatemos o texto de Marisa Lajolo, afinal “O que é Literatura?”. Em Literaturas Lusófonas I consegui compreender realmente *Os Lusíadas*, aliado ao suporte teórico que estudávamos. Aliás, as três fases da disciplina de Literaturas Lusófonas me ensinaram que não é apenas Brasil e Portugal que possuem um acervo grandioso de obras e autores literários, mas também as nações africanas de língua portuguesa. Como não lembrar dos debates em sala de aula acerca de *Luanda, Beira, Bahia*, de Adonias Filho e *Niketche*, de Paulina Chiziane, que só instigaram cada vez mais a minha vontade de ler e saber sobre a Literatura de outros povos?

Preciso confessar que só fiz as disciplinas obrigatórias da área de Língua Portuguesa, eu realmente fugia delas e cada vez que era ofertada alguma eletiva na área da Literatura, logo eu estava lá. Algumas vezes acontecia de colidir os horários, aí era uma tristeza, mas creio que as que consegui realizar foram básicas e específicas para a minha trajetória dentro do curso de Letras. Com Teorias da Literatura eu consegui compreender como era a visão de diversos teóricos sobre textos específicos e foi uma das disciplinas que mais gostei de fazer.

Literatura Infantil e Juvenil me auxiliou muito no projeto de extensão¹⁰ de que participei, além de ter aprendido sobre a importância da transitoriedade do leitor ao gênero. Cinema e Literatura, Literatura Comparada traziam muito a minha paixão por cinema, filmes, séries e Literatura, assim como Seminário de Leitura em Literatura, Seminário de Literatura em Língua Inglesa século XVIII e XIX, História da Literatura Portuguesa e Clássicos da Literatura Ocidental. Cabe, agora, então, trazer minha trajetória na graduação e na especialização.

2.2 Manutenção no equipamento: um eixo móvel, novas engrenagens do carrossel...

Quando fiz a migração dentro do Curso de Letras para a licenciatura única, eu já estava envolvida com projetos de letramento literário e atuava como voluntária no Projeto de Extensão NULI (Núcleo de Formação do Leitor Literário). Inicialmente, minha procura pelo projeto foi em busca de horas complementares nas atividades de graduação. Algumas colegas (Letícia Peres e Luana Saraiva) me relataram sobre a existência do projeto e logo começamos a trabalhar como voluntárias. Através desse trabalho e da nossa sintonia, construímos parcerias, começamos a procurar as mesmas disciplinas eletivas na área da Literatura e isso se transformou em uma grande amizade para muito além da universidade.

No NULI desenvolvíamos ações com oficinas de leitura em instituições pela cidade de Bagé. Quando ingressei no projeto estávamos atuando no CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) da Vila Damé. O NULI seguia um cronograma semanal composto de uma reunião semanal e de uma ação quinzenal com a aplicação do projeto de leitura no CRAS. Nas reuniões criávamos pauta das temáticas a serem abordadas, fazíamos leituras coletivas e montávamos a oficina em conjunto. Para mim era tudo muito novo e prazeroso, aprender e construir projetos a partir dos mesmos objetivos e área de interesse fortaleceu muito nossa formação e atuação. O NULI veio antes dos estágios, antes do PIBID (Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência), foi a primeira porta de um trabalho em equipe fora do contexto da sala de aula e realmente significativo e gratificante para nossa trajetória.

Como comentei anteriormente, eu tinha uma grande carência acerca de leitura e literatura, principalmente na minha formação escolar. O pouco que sabia partia da minha curiosidade e da mediação da minha vizinha que nos emprestava os livros de literatura. Eu admirava muito a caminhada e o percurso leitor da minha colega Letícia que já havia

¹⁰ Projeto de extensão NULI (Núcleo de Formação do Leitor Literário), o qual darei ênfase nessa narrativa.

“devorado” metade dos livros citados nas aulas e também utilizado por nós no projeto. Isso foi muito significativo pra mim, pois cada vez que sentávamos para montar uma oficina, o aprendizado era de “mão dupla”, pois muitos daqueles textos estavam sendo lidos por mim pela primeira vez. Eu estava aprendendo a ler literatura para além das disciplinas do curso, conseguia partilhar a leitura e a discussão com as minhas colegas de projeto e também nas ações que desenvolvíamos nas instituições. De certa forma, experimentava a importância da leitura compartilhada para a formação e o crescimento do leitor. Eu estava mediando leituras, mas também estava sendo mediada por elas, estava completando a minha bagagem de leitura para, dessa forma, formar novos leitores.

As oficinas no CRAS eram oferecidas a crianças e adolescentes do bairro da Vila Damé, que já participavam de outras ações oferecidas pela instituição. As atividades eram divididas e revezadas por equipes responsáveis pela aplicação e as demais pelo apoio aos colegas. O público que atendíamos no CRAS era bem heterogêneo. Inicialmente eram adolescentes cadastrados no CRAS e estudantes da escola do bairro. Posteriormente, esses sujeitos participavam e levavam os demais familiares, sendo que começamos a fazer oficinas voltadas ao público infantil. Em algumas das ações que fazíamos, como confraternizações e festas, participavam famílias inteiras. A cada final de encontro, entregávamos para as crianças “sacos de leitura”: envelopes de t.n.t com textos (poesias, contos, atividades) que eram devolvidos no encontro posterior. Em uma ocasião especial, recebemos o depoimento da mãe de uma das crianças falando o quanto havia gostado de um texto. Assim, nosso objetivo, além de ter sido alcançado, propagou-se para além da instituição, atingiu também as famílias daquelas crianças.

Além da vulnerabilidade social, o público do CRAS também demonstrava uma carência afetiva significativa. Muitas vezes as atividades resultavam em momentos de muita emoção, que transcendiam a leitura dos textos literários. A partir disso comecei a compreender o que as primeiras aulas de Estudos Literários discorriam sobre o caráter emancipador e humanizador da Literatura. Era a primeira vez que eu fazia um trabalho voluntário diferenciado do que eu fazia nos grupos de jovens na igreja católica. Não estava lá para catequizar aqueles sujeitos em uma religião, estava lá para apreciar textos e deixar transparecer seu reflexo na vida de cada um daqueles sujeitos.

Muitas dessas oficinas não tocavam apenas as meninas, mas também a nós, pois compartilhávamos momentos e aprendíamos com elas. Eu, particularmente, posso confessar que comecei a entender acerca do poético na prática das oficinas, pois com o meu tardio letramento literário o gosto pela poesia sempre foi uma barreira. Com as oficinas, consegui

apreciar melhor os versos, não tão desafiadores como os cânones, mas igualmente estético e humanizador, como nos diz Antonio Candido “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído, e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*” (Candido, 1995, p. 245, grifos do autor). Para ele essa humanização pela literatura ocorre no

(...) processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, da aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Essa concepção de literatura enquanto instrumento de humanização previa nas atividades das oficinas essa leitura de mundo proporcionada pela literatura. Eu aprendi a gostar de poesia e me construir enquanto sujeito literário através do texto e também junto daqueles sujeitos.

As atividades com os classificados e receitas poéticas, lendo, compreendendo e recriando versos, foram momentos de muito aprendizado e diversão. Junto com as meninas, eu consegui alcançar a minha tardia “alma poética” infantil que cada criança possui, como fala Jesualdo Sosa. A linguagem poética, apesar de transitar por outros caminhos, consegue tocar diretamente em sua alma infantil, por ser mais jovem e intacta, “mais sensível ao fulgor das palavras, à magia dos sons desconhecidos para nós, símbolos quase sem vida de palavras abstratas.” (Sosa, 1978, p.182, grifos do autor). A minha alma poética não tão jovem, estava intacta, e com as oficinas do NULI despertou um gosto ainda tímido pela temida poesia de que tanto eu fugia. É como se eu retornasse à idade daquelas meninas para ser apresentada a esse jogo. Eu, estudante de Letras com déficit de leituras literárias, passando por aulas tensas de métrica e escansão de poemas, estava aprendendo ali a ter o prazer pelo poético com aquela literatura leve e ao mesmo tempo tocante, como também observa Jesualdo quando afirma que a poesia feita para o público infantil não deve ser moralista e sim provocativa. Nesse sentido do simples tocar

...as mais diversas correntes em sua alma; poderosa como atividade sugestionante, capaz de ditar, sem a isso se propor, a grande lição ao coração, a grande lição de beleza e justiça humana. Que seja capaz de emocionar automaticamente as almas e criar nelas um sentido de elevada moral, aquela que não se aprende, vive-se, mediante o gozo estético e com vistas aos postulados mais honrados que existem. Graças à sua magia, conseguir-se-á criar na classe, nessa fira classe escolar, a

atmosfera poética necessária, pela qual todo reconhecimento, por abstruso que seja, por analítico e árido que resulte, se projetará na criança sem penas ou angústias. (SOSA, 1978, p. 182).

Nesse sentido, a poesia apenas sugere à criança interpretações possíveis através do seu efeito estético, servindo de estímulo, principalmente por se tratar de um texto que nos auxilia a passar por nossas tarefas árduas com mais facilidade e um pouco mais de alegria, porque a poesia ajudou o ser humano através dos tempos a passar por trabalhos forçados, por situações de barbárie, inclusive, através da sensibilização proporcionada pela musicalidade poética. Assim, aqueles textos tocaram diretamente em suas vulnerabilidades e despertaram o interesse. Classificados e receitas poéticas permeados de sentimentos que permitiram a compreensão daquele público. Sosa nos diz que para se criar um critério antológico ao gosto infantil é necessário ter em consideração algumas características pertinentes ao gênero, como a forma, especialmente relacionadas ao ritmo e à clareza das imagens, de maneira que reflita, “(...) o mais fielmente possível um conhecimento, em forma agudamente plástica. Quanto mais clara e objetivamente justa for sua imagem, melhor responderá a seu próprio sentido linguístico(..)”. (Sosa, 1978, p. 183).

Essa sensibilidade poética desenvolvida nas oficinas do CRAS – Damé resultou na elaboração de trabalhos acadêmicos dos quais fui autora/co-autora e também apresentadora em alguns eventos, tanto na modalidade apresentação oral como pôster: “Classificados e Receitas poéticas: as oficinas do NULI no CRAS – DAMÉ” – gerou duas produções, uma apresentada no I CICPIG – Congresso de Iniciação Científica e Pós-graduação e XIX Mostra Unisinos de Iniciação Científica, em setembro de 2012; e a outra no IV – Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE, em novembro do mesmo ano.



Figura 1 - Apresentação do pôster no IV SIEPE
Fonte: Rodrigues/2012.

Em meados de 2012, por motivos internos na gestão do CRAS - Damé, encerramos as atividades por lá e passamos a desenvolver ações na Casa da Menina, uma instituição que abriga crianças dos 0 aos 18 anos de idade. As ações que desenvolvemos lá durante esse período foram muito gratificantes, entretanto, às vezes, encontrávamos resistência por parte de algumas meninas (as mais velhas) que não demonstravam muito interesse nas atividades, diferente do que ocorriam com as menores.



Figura 2 - Oficina Literária na Casa da Menina - Bagé/RS
Fonte: Rodrigues/2012.

Outra dificuldade que encontramos nessa instituição foi a falta de comprometimento por parte da gestão que em algumas ocasiões trocava o horário das nossas oficinas, ou substituía pela ação de outra entidade, sem aviso prévio. Esses e outros percalços fizeram com que encerrássemos as atividades ainda no ano de 2012.

Acredito que nossa passagem pela Casa da Menina, tenha deixado sementes gratificantes para a vida de cada uma daquelas meninas. Ao contrário dos alunos nas escolas, cujo momento da leitura em sala de aula era, para muitos, obrigação e mais uma etapa das disciplinas, para aquelas meninas, o momento das nossas leituras nas oficinas era mais que especial. Era uma troca na qual elas nos traziam suas reflexões a partir de suas experiências, de cada leitura, de cada conversa. Algumas vezes, dependendo do tema da oficina, elas demonstravam um pouco de resistência, esperando apenas pelo momento da atividade, da produção que também era a hora de externalizar o sentimento que muitas vezes não era verbalizado. Para mim, Denise, foi um novo desafio, pois cada relato me tocava de uma maneira diferente e ilustrava para mim o que tanto era falado nas aulas de Literatura nas disciplinas, do caráter emancipatório e humanizador do texto literário. Conceitos que foram

concebidos e entendidos por mim a partir dessas experiências na prática. Não estávamos levando dinheiro, alimento, roupas, brinquedos para aquelas meninas, levávamos a nossa vontade de compartilhar experiências através da literatura e a possibilidade de elas encontrarem formas de se conhecerem, se expressarem, se significarem e se enxergarem no outro e através do outro. Algo abstrato, mas que para nós era de uma grandeza incrível e acredito que para a maioria daquelas meninas, também.

Essas atividades aplicadas renderam bons frutos que também resultaram em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos. Dessa ação na Casa da Menina, minhas colegas e eu escrevemos os seguintes textos: “NULI: oficinas literárias na casa da menina e “A formação de leitoras na Casa da Menina a partir da Tradição Oral” - ambos apresentados no II Seminário Internacional de Língua e Literatura na Fronteira Sul e I Instituto de Estudos Linguísticos (Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS), em novembro de 2013 na cidade de Chapecó/ SC.



Figura 3 - Apresentação de pôster na UFFS- Chapecó/SC
Fonte: Rodrigues/2013.

Outro trabalho elaborado a partir da experiência na Casa da Menina foi “Teatro e Literatura nas oficinas da Casa da Menina”, apresentado no V Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE) na modalidade pôster. Senti-me segura nessa apresentação, pois tratava-se de uma oficina que me tocou muito em especial. Havíamos trabalhado o texto dramático “A Megera Domada”, de William Shakespeare, em uma adaptação em quadrinhos de Walcyr Carrasco e da apresentação de um trecho da peça original, bem como algumas adaptações em vídeo, como a cena da novela “O Cravo e a Rosa”, da Rede Globo, escrita

também por Carrasco e livremente inspirado na peça shakespeariana. As meninas ficaram muito animadas com as diferentes versões do texto e com a linguagem cômica da adaptação. Conseguimos observar através da recepção delas ao texto como se sensibilizaram com o sentimento de protagonismo na leitura das falas das personagens. Essas impressões me tocaram muito e, creio, foi uma das oficinas mais especiais da nossa passagem pela instituição.

Acredito que consegui transmitir essa emoção ao apresentar a experiência no SIEPE, pois fui premiada com a menção honrosa pelo mesmo, na categoria extensão, modalidade pôster, em Novembro de 2013. Na cerimônia de encerramento do evento, a comissão organizadora entregava os certificados de premiação dos trabalhos avaliados e nós ficamos até o final do evento prestigiando a todos. Eu realmente surpreendida, não esperava ser premiada. Quando meu nome foi anunciado, eu fiquei em um momento de negação para posteriormente assimilar tudo. Foi um momento muito importante para mim, para minha formação, mas também pelo reflexo do nosso trabalho ser reconhecido dentro de um evento como o SIEPE.



Figura 4 - Menção Honrosa no V SIEPE.
Fonte: Rodrigues/2013.

Algumas das atividades desenvolvidas por nós nas ações do NULI foram adaptadas e aplicadas em novas oficinas em ações em feiras do livro organizadas pelo projeto PIBID nas escolas atuantes como, “Trava-línguas e parlendas”, ministrada na III Feira do Livro da E.M.E.F. João Severiano da Fonseca em 2013.



Figura 5 - Oficina: Trava-línguas.
Fonte: Rodrigues/2013.

Uma oficina bem especial, desenvolvida em conjunto com minhas colegas no NULI foi e continua rendendo frutos, foi “De Drácula a Edward – o mito do vampiro e suas transformações na Literatura ao longo dos séculos”. Essa oficina é especial para mim em dois aspectos: primeiro, porque foi criada aliando o amor que tenho pela Literatura e pela temática do terror e vampiros, que tanto fizeram parte da minha infância (pelas histórias de terror contadas pela minha mãe) e da minha adolescência, através dos vampiros de Anne Rice que fizeram com que eu me apaixonasse pela temática através do cinema e, posteriormente, da Literatura. Através deles, cheguei ao Drácula, de Bram Stoker e outras adaptações do mito. Era uma ambição pessoal tentar fazer algo com essa temática e o NULI me oportunizou isso; O segundo motivo é relacionado a levar ao conhecimento dos alunos fatos até então desconhecidos dos mesmos. Conseguimos montar uma oficina aliando História e Literatura, bebendo nas fontes da criação do mito, através da superstição e com as novas e contemporâneas releituras e adaptações que, naquele momento, havia se tornado uma febre adolescente através da saga Crepúsculo, da escritora norte-americana, Stephanie Meyer. Muitos daqueles adolescentes só conheciam a “história dos vampiros” através dos filmes homônimos da saga e ficaram surpresos e ao mesmo tempo curiosos ao descobrir se tratar de uma adaptação baseada em livros, bem como o conhecimento de outras sagas semelhantes e dos clássicos literários com as crônicas de Anne Rice e o best-seller de Bram Stoker.

Para mim, isso retomou os conceitos aprendidos em sala aula acerca da formação do leitor literário, que devemos partir do conhecimento prévio dos leitores, que transite por outras linguagens e outras culturas e, a partir disso, ampliar esse conhecimento. Os alunos ficaram instigados com o aprendizado e dispostos a pesquisar mais sobre o tema. No final da

oficina eles já não “defendiam” mais a percepção de vampiros “brilharem no sol”, como está na escrita da obra de Meyer, e sim, como no clássico Stoker e Rice, “morrerem” pelo sol. Mostramos também um trailer da adaptação cinematográfica das obras de Rice e Stoker, bem como de cenas do seriado *The Vampire Diaries* (2009) baseado nas obras homônimas (1991) da escritora J.L Smith , que também parte do enredo de um romance entre uma adolescente humana e um imortal. Recordo do fato de ter especificado aos alunos que a obra de Smith era datada do início dos anos 90, tornando a provável inspiração de Meyer (2009) um tanto quanto questionada. Vale ressaltar que foram auxiliares na elaboração dessa oficina, os aprendizados sobre a retomada do mito do vampiro e alguns conceitos sobre adaptação aprendidos nas aulas da disciplina de Literatura Comparada.

Aplicamos essa oficina pela primeira vez na II feira do livro da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro e na III Feira do livro da Escola João Severiano da Fonseca, ambas no ano de 2013. No ano de 2019, fui contatada pela organização da feira do livro da Escola João Severiano para aplicar novamente essa oficina sobre vampiros nas turmas de 8º e 9º ano. Foi um momento de muita gratificação revisitar e apresentar essa atividade, anos após a primeira aplicação. Nesse sentido, fiz algumas adaptações contemporâneas, mas mantive a mesma essência com foco na leitura do texto literário. A recepção desses alunos de 2019 à oficina foi tão instigadora quanto à experiência de 2013, pois mesmo abertos às demais fontes de pesquisa *on-line* e em redes sociais, eles também não tinham conhecimento da existência das obras de Rice e Stoker e só conheciam os filmes homônimos por um trailer visto por acaso. A grande maioria demonstrou interesse pelos livros e pediu que eu voltasse novamente à escola para continuar a leitura de outros capítulos das narrativas.



Figura 6 - Oficina “O mito do vampiro...”
Fonte: Rodrigues/2013.

Concomitante à participação no NULL, em abril de 2012, comecei a trabalhar em outro projeto na área da Literatura, agora como bolsista pesquisadora do programa PBDA (Programa Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico) na Unipampa. Essa pesquisa era remunerada e estudava a inserção dos temas considerados polêmicos na Literatura infantil e juvenil brasileira e também era coordenado pela professora Zíla Letícia. O projeto se desenvolveu em três partes, a saber: a primeira destinada ao estudo e leitura de obras publicadas no Brasil para crianças e jovens nas décadas de 60 e 70 com uma temática considerada polêmica: morte, homossexualismo, sexualidade, o mal, etc.; A segunda parte contemplava estudos acerca de teorias sobre a literatura infantil e juvenil e do caráter emancipatório da leitura literária; e a terceira se voltava para a análise específica das obras selecionadas. Esses estudos resultaram em alguns trabalhos acadêmicos sobre o tema: “Entre polêmicos fios e nós: um olhar contemporâneo através da crítica literária infantil e juvenil”, que foi apresentado em dois eventos: no II CICPIG - Congresso de Iniciação Científica e Pós-Graduação e XIX Mostra Unisinos de Iniciação Científica, em setembro de 2012; e também no IV Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE, em novembro do mesmo ano.

Esses eventos em 2012 foram os primeiros trabalhos que apresentei durante a graduação e já na área da Literatura. Ambos bem recebidos por suas bancas de avaliação e serviram de grande experiência para mim, tendo sido gratificantes no sentido de se tratar das minhas primeiras falas acadêmicas para um público especializado. Nunca havia pensado chegar tão longe na minha luta contra a timidez. Fiquei na pesquisa até agosto de 2012, quando fui selecionada para trabalhar como bolsista de iniciação à docência pelo projeto PIBID – 2011, também coordenado pela professora Zíla.

Particpei do PIBID de agosto de 2012 até dezembro de 2013 em turmas do Ensino Médio. Minhas atividades enquanto pibidiana, além de gerar meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), trouxe outros frutos, como a participação em eventos, pôsteres e organização de uma Jornada Literária na escola de Ensino Médio em que atuava. Alguns deles foram: “Quais as influências de leitura dos alunos de primeiro ano do ensino médio” apresentado no IV - Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão - SIEPE, 2012 e “Investigações e Metodologias voltadas ao Ensino da Literatura no nível médio” – no II Seminário Internacional de Língua e Literatura na Fronteira Sul e I Instituto de Estudos Linguísticos, 2013, Chapecó, SC. II Seminário Internacional de Língua e Literatura na Fronteira Sul e I Instituto de Estudos Linguísticos. Chapecó: UFFS, 2013.

No trabalho apresentado no IV SIEPE, eu ainda estava me apropriando dos conceitos de letramento literário, ressaltando que levei o resultado da minha primeira experiência enquanto pibidiana no Ensino Médio. O objetivo era ensinar o Barroco para turmas de 1º ano, partindo do conhecimento prévio dos alunos e estabelecendo um diálogo com os textos canônicos com o seu contexto. Os alunos aprenderam sobre o Barroco, lendo e interpretando os poemas, pesquisando sobre o período e resultando na construção de um *blog* com a “cara” do movimento e com a personalidade de cada grupo/turma. Foi um processo gradativo e instigante não só para eles, mas também no meu processo de formação docente enquanto pibidiana. A recepção da banca ao relato da minha experiência também foi gratificante e contribuiu para o meu crescimento acadêmico, docente e profissional. Por outro lado, em 2013, no evento em Chapecó, eu já estava no projeto PIBID há algum tempo e em meio à escrita do TCC que levaria essa experiência. Os esboços da experiência que estavam em construção eram mais sólidos para mim, e a firmeza de defender a proposta também, eu havia passado por ações de leitura em turmas de primeiro e segundo ano pelo PIBID e também levado a perspectiva de trabalho metodológico na experiência do estágio III em turmas de terceiro ano. Eu havia aprendido literatura, a história da literatura, ensinando meus alunos e preenchendo as lacunas que estavam abertas desde a minha formação na educação básica. Isso fez com que eu não me preocupasse tanto ao saber que o meu trabalho na sala daquele evento era o único a nível de graduação¹¹, pois eu estava imersa nos meus pressupostos teóricos e na experiência vivenciada pela docência.



Figura 7 - Apresentação de pôster no IV SIEPE.
Fonte: Rodrigues/2012.

¹¹ O evento em Chapecó era destinado a alunos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado e descobri minutos antes da minha apresentação que estava em uma sala de apresentação com colegas e pesquisas de mestrado e doutorado.

Através do PIBID, conseguimos organizar a I Jornada Cultural da Escola Estadual de Ensino Médio Silveira Martins 2013, que contou com oficinas, atividades e ações envolvendo toda a instituição, com a parceria dos nossos colegas do Ensino Fundamental e dos demais subprojetos PIBID atuantes na escola.



Figura 8 - I Jornada Cultural da E.E.M. Silveira Martins
Fonte: Rodrigues/2013.

Essa jornada com o PIBID também nos rendeu o capítulo “Formação de leitores literários no Ensino Médio: um desafio no PIBID Letras da Unipampa” presente na obra *Redes que tecem saberes - vivências e práticas da iniciação à docência* (2014), organizado por Márcio André Rodrigues Martins; Ângela Maria Hartmann; Gabriel Gustavo Bergmann e Maristela Cortez Sawitzki. Além da participação em vários eventos, simpósios e congressos acerca do projeto PIBID a nível regional e estadual.

Também fiz parte de outros grupos voltados para a experiência e o trabalho com arte e Literatura ao longo da graduação. Ainda no ano de 2012, ingressei no projeto de extensão Leituras Orientadas de Textos Dramáticos organizado em encontros quinzenais para leitura e discussão de textos teatrais e coordenado pelos professores Miriam Denise Kelm e Moacir Lopes de Camargos. Particpei do módulo IV em 2012, que estudou algumas obras de Nelson Rodrigues, e do módulo V em 2013, focado na leitura de textos de William Shakespeare. Além das horas complementares de graduação, com esse projeto almejei conhecimento em uma área da Literatura desconhecida para mim, os textos dramáticos. Eu até já havia lido Shakespeare, *Romeu e Julieta*, mas não sabia que grande parte de sua obra pertencia a essa categoria da Literatura. Esse projeto também me oportunizou vivenciar a experiência de assistir peças de teatro profissionais. Com ele assistimos a peças do festival de teatro da

cidade de Dom Pedrito, RS e também “A mulher sem pecado” baseada no texto de Nelson Rodrigues, no 19º Porto Alegre em Cena, na cidade, Porto Alegre/RS.



Figura 9 - 19º Porto Alegre em cena.
Fonte: Rodrigues/2012.

Outro projeto de extensão de que fiz parte no ano de 2013 foi “Cultura e Cinema na UNIPAMPA” – Módulo II, projeto coordenado pela professora Lúcia Maria Britto Corrêa. Esse projeto me motivou pela paixão que eu tinha por cinema, desde a adolescência, e com ele eu também poderia apreciar essas duas paixões juntas: o cinema e a Literatura, pois os filmes reproduzidos pelo projeto eram baseados em grandes obras da Literatura. Nesse momento, eu também estava assistindo as aulas na disciplina de Cinema e Literatura, ministrada pela professora Fabiane Lazzaris. Então eu, naquele momento, conhecia um pouco mais sobre os critérios de adaptação das obras para outras mídias, principalmente para o cinema, e passei a não criticar tanto quando isso acontecia com livros e filmes do meu gosto. Nessa disciplina também falei sobre as questões de adaptação analisando o livro “Entrevista com o vampiro”, de Anne Rice, com o filme homônimo de Neil Jordan, de 1994.

Acerca de projetos de Ensino, participei de 2011 a 2013 de alguns encontros do NELLP – Núcleo de Estudos de Literaturas Lusófonas no Pampa, baseado na leitura, discussão e escrita de tópicos temáticos na perspectiva do gênero e representação nas Literaturas de língua portuguesa, também coordenado pela professora Miriam Denise Kelm. Em 2013 ingressei como ouvinte do projeto “Encontros com a Teoria” , que contou com a realização de encontros com alguns docentes do curso de Letras discorrendo sobre as mais importantes correntes teóricas surgidas ao longo do século XX, na área da linguagem, da cultura e da Literatura.

As atividades que desenvolvi enquanto bolsista voluntária do NULI, bolsista pesquisadora do PBDA, PIBID e demais projetos, trouxeram uma grande e grata experiência para minha formação. O NULI serviu de base para eu trabalhar minha timidez mediante a aplicação das oficinas e o falar em público, que mesmo na graduação ainda era uma grande barreira para mim, e desenhou caminhos até o preparo das minhas primeiras experiências enquanto regente em sala de aula através dos estágios obrigatórios. O PBDA me trouxe a experiência enquanto pesquisadora, solitária, um trabalho analítico e reflexivo através de uma temática pertinente. Essa experiência serviu como termômetro enquanto pesquisadora para o trabalho de conclusão de curso. O PIBID também foi essencial em minha formação no curso de Letras e trouxe um suporte de conhecimento e experiência que me ajudou a construir meu desempenho enquanto estudante, pesquisadora e docente, além de servir de base posteriormente para o tema do meu trabalho de conclusão de curso.

Todos esses projetos dos quais participei, para a Denise leitora, foram experiências de conhecimento imensuráveis e me fizeram preencher algumas lacunas na minha vida enquanto leitora. Foram sementes plantadas que abriram portas de outros caminhos que despertaram meu interesse e suprimiram outros que eu “achava” que conhecia, como do Cinema e da Literatura Comparada.

Entretanto, antes do PIBID, minhas primeiras experiências em sala de aula vieram através dos estágios obrigatórios da graduação. Em junho de 2012, no 5º semestre do Curso de Letras, foi chegado o momento do primeiro. Mesmo com as experiências nos projetos de ensino e extensão, ainda seria uma experiência totalmente nova em minha vida, tanto pessoal quanto profissional. Sob orientação da professora Vera Lúcia Medeiros, enfrentei meu primeiro desafio em uma sala de aula de língua portuguesa com o foco no desenvolvimento de um projeto de leitura de textos literários. Estudei, li e desenvolvi um projeto voltado a abordagem de Conto, Mito e Lenda, com foco em lendas urbanas, e apliquei o mesmo em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual da cidade de Bagé.

Meu estágio II também foi com ênfase na área do ensino de Literatura e na leitura de textos literários. Além dos aspectos avaliativos, esse segundo estágio trouxe para mim uma experiência gratificante e ao mesmo tempo traumatizante. Embora eu já possuísse a experiência do primeiro estágio, e as atividades nas oficinas e projetos, a turma a que foi destinada minha prática foi realmente um divisor de águas na minha formação dentro do curso de Letras. O famoso e temido 6º ano do Ensino Fundamental. Essa turma além das características fundamentais de um “6º ano” possuía um perfil indisciplinado, agitado,

desinteressado, imaturo e agressivo, tanto com os colegas quanto a própria professora regente. O projeto também teve foco no gênero narrativo, dessa vez, nos contos com ênfase em textos do universo fantástico e realista, nosso objetivo (meu e de minha orientadora) na época era despertar a criatividade e sensibilidade dos alunos. A escolha pelo tema se deu através dos resultados obtidos na aplicação da atividade diagnóstica e nas observações. A aplicação do projeto de ensino deu-se entre altos e baixos, baseados no perfil da turma como citei anteriormente. Muitas vezes eu entrava na sala de aula com medo dos alunos, e creio que essa sensação era percebida por eles. O estágio II contou 15 horas de atividade prática, e foram às 15 horas mais longas da minha vida na graduação, pois mesmo com a experiência já no NULI e no PIBID, essa sala de aula de 6º ano parecia algo além do que eu já havia vivenciado na docência até então e me fez repensar muito se queria seguir esse caminho enquanto professora.

Essa segunda experiência de estágio foi muito frustrante para a minha caminhada enquanto docente, pois para mim parecia algo totalmente a parte do que eu estava vivendo concomitante no PIBID. Recordo que fiquei muito desapontada com meu desempenho após essa aula ministrada no estágio, O que me fortaleceu, foi ainda na mesma manhã, sair dessa escola e ir para o trabalho com o PIBID na outra escola de Ensino Médio. Lá encontrei forças com os meus colegas de projeto e também com os alunos que me respeitavam e tinham um vínculo maior do que as poucas horas de estágio. Também recordei muito de tudo que a professora Zíla me disse após a minha aula acerca do meu posicionamento em relação aos alunos, sobre a regência que demonstrava apreensão e o não controle da turma, que eu havia ficado desconcentrada após a entrada do aluno “problema” no segundo período, pois a primeira aula havia sido tranquila. E esse aluno sabia dessa minha fragilidade, que pesou muito mais por terem sido as aulas de avaliação do meu estágio. Todas essas questões me fizeram repensar e avaliar se valeria a pena continuar no caminho da docência.

No ano seguinte, 2013, realizei o último estágio obrigatório da grade curricular do curso de Letras, o Estágio III que foi o melhor dos meus estágios, pois nele consegui desempenhar minha função como professora de Literatura. Em primeiro lugar, porque o mesmo deveria ser aplicado no ensino médio, em segundo lugar, mais uma vez eu estava dentro de um estágio voltado aos estudos literários e terceiro, me sentia totalmente à vontade de trabalhar com os adolescentes do ensino médio, pois já estava atuando com eles no PIBID.

Nesse último estágio, desenvolvi um projeto de ensino com a temática do Modernismo Brasileiro, período literário a ser estudado pela turma. Eu estavaafiada com o ensino médio, com a escola e com a paixão em ministrar aulas de Literatura, e esse estágio foi muito

tranquilo e prazeroso. A experiência enquanto bolsista PIBID na mesma escola me ajudou muito a desenvolver atividades na perspectiva do letramento literário também para os alunos do estágio III. Consegui desempenhar o diálogo entre textos canônicos e outros textos contemporâneos à realidade dos alunos, assim como fazíamos no PIBID. Trabalhei com meus alunos do estágio na perspectiva do que “o que é ser moderno?” e com essa questão consegui estabelecer diálogos entre os textos do movimento modernista e outros do contexto da época. Em 2013, o país passava por uma série de manifestações contra o governo- “O gigante acordou”, acerca de questões econômicas e sociais, e promovi um debate sobre esses acontecimentos, comparando aos manifestos dos modernos de 1922. Fizemos júri popular em sala de aula com os apoiadores de Monteiro Lobato e Oswald Andrade, construímos crônicas através da “Participação de casamento” de Carlos Drummond de Andrade. Aqui, o texto foi entregue para os alunos no formato dos antigos convites de casamento e com alguns objetos pessoais meus que variavam de fita K7 a disquetes. Os alunos construíram suas crônicas modernistas que fizeram parte do trabalho final de construção do seu “Manifesto 331”. A abordagem à poesia de Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Drummond e Vinícius de Moraes também estavam presentes. “O Pato”, “A casa”, versos que os alunos conheciam pela cultura popular musicada, mas que até então não sabiam se tratar de obras literárias de escritores brasileiros. Ou seja, mais uma ênfase com a poesia dentro do contexto escolar que agora também retomo com os bebês da educação infantil através do acervo folclórico da tradição oral. Ao final do estágio, construí um jogo de tabuleiro para retomar os conceitos aprendidos com a turma. Uma forma de avaliar o conhecimento dos alunos através do “*game*”, algo tão presente em seu contexto adolescente.



Figura 10 - Dinâmica do Tabuleiro Modernista
Fonte: Rodrigues/2013.



Figura 11- Produção da Capa do Manifesto 131: A Revolução.
Fonte: Rodrigues/2013.

Concomitante ao trabalho com o PIBID, as disciplinas da graduação e o estágio III, eu já estava escrevendo meu projeto de trabalho de conclusão de curso, que posteriormente se tornou o meu TCC oficialmente. Nele, aliei vários aspectos que se fizeram presentes no decorrer da minha trajetória no curso de Letras: a docência, o letramento literário e a experiência como bolsista PIBID. Como formar leitores literários no ensino médio, já que esse período está destinado ao ensino dos períodos e História da Literatura? Essa foi a grande questão que tentei responder no meu trabalho de conclusão intitulado: “A iniciação à docência no Ensino Médio: experiências de letramento literário”.

Com esse trabalho de conclusão, parti de um percurso histórico acerca do ensino da literatura no Brasil da época colonial até os processos seletivos ENEM e vestibular. Retomei conceitos teóricos sobre o trabalho com o texto literário nas salas de aula de nível médio e dialoguei com a experiência da docência com o PIBID na perspectiva do letramento literário, ilustrando essa jornada com as ações desenvolvidas nas turmas de 1º e 2º ano em que atuei com meus colegas. A proposta de partir do conhecimento e contexto prévio dos alunos para então ampliar seu conhecimento acerca da literatura foi muito válida na medida em que conseguimos estabelecer diálogos dos textos canônicos com a realidade daqueles adolescentes. Conseguimos fazer com que os mesmos lessem uma narrativa inteira, de literatura contemporânea, relacionando com o movimento do Romantismo. Partimos de Álvares de Azevedo e Goethe para chegar em “As vantagens de ser invisível” de Stephen Chbosky. Consegui levar e compreender o conceito chave do trabalho com a formação de leitores pelo letramento literário estabelecido por Graça Paulino e M. Pinheiro, quando afirmam que

[a] formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas, de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação da linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO; PINHEIRO, 2004, p. 56).

A apresentação dessa experiência em meu trabalho de conclusão de curso ocorreu no dia 28 de março de 2014, e foi um dia muito importante e significativo pra mim. No corrente mês eu estava me adaptando às funções enquanto atendente recém nomeada no concurso público na escola de educação infantil. Fui a última da minha turma a apresentar o trabalho e não pude estar presente na apresentação das minhas colegas Luana e Leticia, pois estava trabalhando na escola no mesmo horário. Minha família estava morando em Eldorado do Sul, por isso não teria a presença deles na minha apresentação. Entretanto, a vida nos dá presentes, e na graduação foi o período em que mais semeei amizades, que permanecem até hoje. Eu tinha uma plateia especial e significativa que me deu forças para apresentar meu trabalho de forma que a timidez não me vencesse, já que o nervosismo estava ali.

Minha banca avaliadora contou com a presença da professora orientadora, Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo, da professora Miriam Denise Kelm e da professora Lúcia Helena Brito Corrêa, o trio que me acompanhou desde sempre em projetos e disciplinas com foco na leitura literária, na formação do leitor e na Literatura enquanto instrumento de humanização.



Figura 12 - Apresentação do TCC
Fonte: Rodrigues/2014.

Meu TCC foi a chave final que concluiu toda minha experiência na graduação tanto quanto docente, como pesquisadora da área dos estudos literários e da formação do leitor literário, o que me deu suporte para continuar os estudos na área da Letras, especialmente na Literatura, como fiz nos meses posteriores, quando ingressei na Especialização em Ensino de

Literatura. Ainda, hoje estou colhendo os frutos desse trabalho como a participação na obra *Práticas de Ensino de Literatura* do cânone ao contemporâneo, com o capítulo: “Projetos de leitura na perspectiva do letramento literário”.

Então, o que trouxe aqui da minha trajetória na graduação me leva a perceber que todo o tempo dialogava com a questão da Literatura na escola, tanto que foi algo que serviu para a minha reflexão no trabalho de conclusão de curso e também nos frutos colhidos a partir dessas considerações. E também me levou a buscar ampliar minha formação na área. Ainda na conclusão do curso de Letras, em meio à apresentação de TCC e às últimas disciplinas, já sabíamos que havia sido aprovado o Curso de Especialização em Ensino de Literatura. Ainda com o gás total da graduação, me inscrevi, pois pra mim já era um sonho um curso inteiro só para estudar e ministrar aula de Literatura.

O curso foi dividido em vários módulos que contemplavam os conceitos basilares da Literatura, metodologia e gêneros literários. Eu consegui ampliar os conhecimentos iniciados na graduação e, com um curso específico, pude focar em alguns tópicos que despertavam mais o meu interesse, como os gêneros literários, principalmente o conto. Talvez por ter sido o gênero que me acompanhou desde a infância, com as histórias relatadas por minha mãe, os primeiros livros de contos de fadas e depois, na adolescência, os contos e histórias de terror. Também foi um gênero que muito abordei nas minhas intervenções em sala de aula (estágios e PIBID) e nos projetos dos quais participei na época da graduação. A abordagem da disciplina também foi realizada de uma forma diferenciada, aprendemos através dos livros de contos que lemos e depois também criamos o nosso próprio conto e pude explorar um pouco da minha subjetividade.

O curso de Especialização promoveu também o I Pré-colóquio de Leitura e Ensino de Literatura, que ocorreu no mês de outubro de 2014. O evento foi aberto para os alunos da graduação em Letras com oficinas e palestras, com a participação da Professora Vera Teixeira de Aguiar.



Figura 13 - I Colóquio de leitura e ensino de Literatura
Fonte: Rodrigues /2014.

O I Colóquio de leitura e ensino de Literatura contou com as presenças das professoras Neide Resende e Cristina Rosa.

Nossa turma da Especialização era formada por professores da área da Pedagogia e da área da Letras. A maioria dos colegas estava atuante em salas de aula da rede pública e privada da região, alguns com um bom tempo de legado e outros, como eu, recém formados.



Figura 14 - Apresentação na disciplina “Teatro e Literatura”.
Fonte: Rodrigues/2014.

A Especialização foi bem importante e significativa na minha jornada, tanto pessoal quanto profissional. As aulas eram prazerosas, com muita leitura de Literatura, discussão dos textos literários e compartilhamento de vivências, cada um com a sua realidade. Em algumas vezes, as discussões eram tomadas pelo mesmo “denominador comum”: a desvalorização do ensino e do professor, a falta de motivação por parte dos alunos e gestão das escolas, dentre outras questões. Eu ainda era nova nesse meio, pois contava apenas com as experiências de estágio, PIBID e da recente nomeação do concurso público. A experiência e o cansaço

relatado pela maioria das colegas para mim ainda estavam muito longe. Eu recentemente havia saído da graduação e ainda estava com aquela sede por experiência e conhecimento. A especialização, para mim, era uma forma de tentar suprir um tanto de conhecimento acerca da Literatura que eu não havia contemplado na graduação. Muitas vezes, esses posicionamentos das colegas me incomodavam, pois as aulas acabavam nessas pautas, que, recém-formada e cheia de planos, acabavam me desmotivando.

Por outro lado, com a especialização, eu consegui preencher algumas lacunas, principalmente acerca de obras que eu não havia tido a oportunidade de ler e conhecer. Na disciplina de Conto, ministrada pelo professor Moacir Camargos, tivemos a oportunidade de escrever um conto, como avaliação final do componente. Eu recorri ao meu tema preferido, terror, e consegui escrever uma narrativa que envolvia alguns fatos da minha família, recorrendo à ficção e terror, que tanto me fascinam. Lembro que alguns professores sugeriram que eu deveria me dedicar à escrita desse tipo de texto, o que me deixou muito feliz.



Figura 15 - Turma da especialização na disciplina de Contos.
Fonte: Rodrigues/2014.

Cada componente exigia um trabalho final diferente. A disciplina de Literatura Infantil e Juvenil foi dividida entre as professoras, Carolina Fernandes e Zíla Rêgo. A professora Carolina explorou conosco o universo das ilustrações nos livros infantis e juvenis e um dos nossos trabalhos foi montar um plano de aula que contemplasse o letramento literário com a utilização de um livro imagem. Para mim foi um desafio, pois não estava acostumada a planejar aulas de leitura com livros de imagens, cujo trabalho requer uma interpretação permeada por hipóteses e possibilidades de análise.



Figura 16 - Turma da Especialização na aula com a Profa. Carolina Fernandes.
Fonte: Rodrigues/ 2014.

Meu trabalho de conclusão na especialização foi a monografia “Os horizontes de O Sr. Pip” (2015). Nesse trabalho discuti as possibilidades de leitura e de identificação do leitor contemporâneo com a obra *O Sr. Pip* (2007), do escritor Lloyd Jones a partir do conceito de “horizontes de expectativas”, da teoria da Estética da Recepção. O objetivo do trabalho foi ilustrar os sentidos que a obra propõe para a recepção do leitor e também analisar os diferentes aspectos intertextuais e metafóricos que aparecem dentro dela, também a partir da perspectiva da crítica literária de arte (entretenimento) e da crítica literária acadêmica especializada. A avaliação foi mediante a escrita do mesmo feita pela professora orientadora, professora Zíla Rêgo, professora avaliadora, Míriam Kelm.

A escrita desse trabalho foi bem difícil para mim, pois na época eu havia descoberto um problema de saúde, fato que me deixou um pouco apreensiva e também sem muita motivação para o mesmo. Isso refletiu bastante no meu desempenho, pois obtive nota 9,0 e também um parecer satisfatório por parte da banca, que esperava um pouco mais de mim e do trabalho, visto a caminhada recente nos projetos e pesquisas na graduação. Eu também não me senti satisfeita por isso, pois sei que poderia ter sido melhor, e vindo de um currículo muito bom na minha trajetória na Letras, foi bem difícil ouvir essas críticas da professora. Na época eu ainda não conseguia lidar muito com isso, na realidade é um trabalho árduo que venho desenvolvendo desde então. Não me refiro apenas às críticas, mas também por me cobrar muito em relação ao meu desempenho e sei que naquele momento eu estava com

dificuldades para desenvolver um trabalho à altura da Denise que havia sido no Curso de Letras.



Figura 17 - Cerimônia de Encerramento do curso.
Fonte: Rodrigues/2015.



Figura 18 - Discentes e docentes.
Fonte: Rodrigues/2015.

Como mencionei anteriormente, passar por mais essa formação para mim foi importante e significativo, do ponto de vista que pude aprofundar alguns conceitos teóricos e metodológicos de como trabalhar e abordar a Literatura em sala de aula. Essa experiência também me ensinou a lidar com esses momentos de frustração, alguns que eu já havia passado na graduação, mas de um ponto de vista diferente. Na graduação tudo era muito novo para mim, na Especialização eu já tinha uma caminhada e uma trajetória no qual as expectativas foram maiores, principalmente as minhas, as internas. Foi mais um processo de autoconhecimento que me ajudou muito a lidar com as questões que perpetuavam o meu trabalho profissional na escola de educação infantil e também os meus “monstros” pessoais.

Em setembro de 2016, a UNIPAMPA completou 10 anos e o Curso de Letras promoveu uma mesa redonda com egressos que estivessem atuando na rede de ensino básico

de Bagé e região. Nessa ocasião, fui convidada para relatar um pouco da minha vivência na atuação como educadora em consonância com o que foi vivido na minha graduação e pós-graduação dentro da UNIPAMPA. Assim, consegui verbalizar um pouco da experiência¹² até então vivida e como fazia esse diálogo da minha formação em Letras atuando na educação infantil. Na mesa comigo estavam colegas que atuavam em escolas na área da língua estrangeira e esse foi um dos pontos que trouxe uma pauta relevante, pois colegas que se formaram na língua estrangeira/adicionais¹³ tiveram mais oportunidades de atuação pós-formatura, o que não aconteceu com os formados em licenciatura única. Também fui questionada pelas professoras acerca dessa situação de estar em uma área diferente da minha formação. Relatei que era funcionária pública e que, após minha formatura, não houve mais concursos na região para a área da Letras, e que as oportunidades para professores de língua são mais abertas para os colegas formados em língua estrangeira/adicional. Também falei sobre minha experiência em aulas particulares e trabalhando na revisão de trabalhos que são as áreas que atuo pela minha formação.



Figura 19 - Mesa-redonda: 10 anos do Curso de Letras da Unipampa.
Fonte: Dornelles/ 2016.

Em 2019, retornei à UNIPAMPA, agora como estudante do MPEL e já ingressei no programa com uma ideia de promover algo para minha área de atuação. Inicialmente, na minha inscrição no processo seletivo, propus algo voltado para a formação de professores da educação infantil que envolvesse a Literatura. Logo começaram as aulas e as orientações para o projeto que deveria envolver os alunos com os quais tenho contato, mesmo eu não tendo

¹³ O termo língua estrangeira era muito utilizado para representar o que hoje conhecemos como língua adicional. Por isso é importante ressaltar que essa mudança de nomenclatura só ocorreu após o ano de 2013 no qual foi instituído o curso de línguas adicionais no novo currículo do curso de Letras da UNIPAMPA.

uma regência de turma fixa. Dessa forma, surgiu então a primeira ideia de trabalhar acerca da poesia com os bebês do berçário e assim iniciamos as leituras, os estudos e a escrita dessa proposta, que posteriormente, como já relatei, precisou ser modificada devido aos acontecimentos decorrentes da pandemia.

2.3 Um eixo fixo: o carrossel está parado.

Em meados de outubro de 2010, já universitária, consegui um estágio na prefeitura pelo CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola) para trabalhar como tutora de crianças com necessidades educacionais especiais. Atuei dois meses em uma escola da rede municipal de ensino da periferia auxiliando uma menina com paralisia cerebral em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Essa aluna apresentava um quadro de paralisia cerebral (PC) severo, com limitações intelectuais e motoras. Eu a auxiliava em algumas atividades, mas principalmente nos cuidados básicos de higiene e locomoção com a cadeira de rodas. Ela respondia pouco às atividades propostas pela professora regente e uma vez na semana tinha atendimento especial na sala de AEE (Atendimento Educacional Especial) com a professora especializada. Entretanto, essa aluna não era muito assídua às aulas, pois seus familiares eram pessoas que mantinham uma grande resistência à escola e uma displicência ao cuidado educacional da menina. Quando isso acontecia, eu ficava auxiliando a professora da turma nas atividades com os demais alunos e em algumas vezes substituía a mesma com as atividades, mesmo não tendo experiência alguma com turmas de alfabetização.

Quando o ano letivo terminou e vieram as férias escolares (período entre os meses de dezembro a fevereiro), a prefeitura, como de costume, remanejou seus estagiários para auxiliarem no trabalho nas E.M.E.I.s (Escolas Municipais de Educação Infantil). Foi assim que eu fui destinada a trabalhar na E.M.E.I. Professor Frederico Petrucci e iniciei minha experiência na educação infantil. Localizada na Rua Dr. Carlos Barbosa, nº 1293, no bairro Getúlio Vargas no município de Bagé/RS, a instituição foi fundada em 24 de abril de 2006 com o objetivo principal de suprir as necessidades do bairro e suas proximidades. No ano de 2011, a E.M.E.I. mudou-se para o seu prédio atual, onde anteriormente estava instalada a sede provisória da UNIPAMPA. Para uma melhor compreensão dessa contextualização é preciso mencionar um breve histórico dessa instituição.

No final da década de 90, o então prefeito de Bagé, Carlos Sá Azambuja inaugurou um novo posto de saúde no bairro Getúlio Vargas nomeado de Eduardo Sá Momany. Entretanto, anteriormente, na sede desse posto, estava instalada a Escola Municipal de Ensino

Fundamental Incompleto Fernandes Figueira, na qual estudei todo o primeiro ciclo do ensino fundamental de 1988 a 1992. O desejo do prefeito de transformar a escola em posto de saúde se fez presente durante meu tempo na instituição, no qual tivemos um período de paralisação com a manifestação de pais, alunos e autoridades políticas para impedir o ocorrido, pois nessa época não havia uma política de remanejamento dos alunos para outra escola pública do bairro, que contava com uma escola privada da rede salesiana (o ISPEA – Instituto São Pedro de Educação e Assistência) e uma escola da rede estadual (Luís Mércio Teixeira – (na qual estudei de 1993 a 1996). Anos depois, o posto foi inaugurado e a escola Fernandes Figueira foi extinta, ou melhor, renomeada.

Essa renomeação veio a homenagear o professor e ex vice-prefeito de Bagé¹⁴, Frederico Pedro Irineu Russomano Petrucci que havia falecido recentemente no ano de 1998. A nova E.M.E.F. foi instalada em um prédio novo no terreno onde anteriormente era uma praça, na mesma rua, ao lado do posto. A escola passou a atender a demanda do Pré até a 8ª série. No ano de 2006, o então público da escola foi remanejado para o antigo prédio do ISPEA, pois o prédio foi comprado pela prefeitura municipal, e assim foi fundada a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro. A E.M.E.F. Frederico Petrucci transformou-se em E.M.E.I com sua sede em anexo à escola São Pedro. Nesse mesmo ano, a estrutura da antiga escola Frederico foi cedida ao governo federal para instalar provisoriamente o campus sede da UNIPAMPA- Bagé. Em julho de 2011, a escola Frederico Petrucci retornou ao seu atual prédio, só que agora como instituição de educação infantil. Vale ressaltar que no período em que cursei Engenharia de Computação e os primeiros semestres de Licenciatura em Letras, utilizei as dependências do prédio em que hoje está situada a E.M.E.I. em que atualmente trabalho.



Figura 20 - Inauguração da nova sede da E.M.E.I Frederico Petrucci.

Fonte: Rodrigues/2011.

¹⁴ Frederico Petrucci nasceu em Bagé no ano de 1910 e foi uma personalidade na cidade, atuando como professor e homem público. Foi vereador e vice-prefeito no ano de 1964. Como professor ministrou aula nas seguintes escolas: Colégio Salesiano Auxiliadora, o extinto Mélanie Granier, Escola Estadual Carlos Antônio Kluwe (do qual foi diretor), Escola Técnica Antenor Gonçalves Pereira (Geteco) e presidente da comissão de vestibular da Urcamp. Faleceu em 1998 aos 88 anos de idade. (LOPES, 2007, p. 32).

Resgato e trago essas informações, pois acredito que são pertinentes para uma melhor compreensão do meu histórico escolar, bem como da minha relação direta com essa escola, com sua importância no bairro Getúlio Vargas e também pelo envolvimento da minha família e da comunidade em sua permanência. Como já informei na abertura deste texto, este se apresenta como um movimento cíclico, uma das paradas do carrossel da minha trajetória: antes, enquanto aluna; agora, como educadora.

Meus primeiros trabalhos como estagiária na E.M.E.I Frederico Petrucci foram de auxílio nas turmas de berçário I e II e maternais. As turmas de pré-escola eram as únicas que tinham férias nesse período. Para mim era um universo totalmente novo, inusitado e cativante. Novo, pois eu nunca havia pisado em uma escola de educação infantil, nem como convidada para os festivais de final de ano; inusitado, pois também nunca havia trabalhado com crianças tão pequenas, a experiência que tinha era o pequeno convívio com bebês de amigos e familiares; cativante pelo fato de tudo ser novo e me encantar. Eu jamais imaginava que existia uma metodologia e uma pedagogia para o trabalho com crianças nessa faixa etária. Nessa época eu entendia as escolas de educação infantil como assistenciais, um lugar no qual os pais e/ou responsáveis deixavam as crianças para ir trabalhar.

Me recordo que quando contei para minha mãe e alguns amigos que iria trabalhar com bebês todos ficaram muito apreensivos, pois eu nunca fui uma pessoa muito paciente com crianças pequenas. Eles acreditavam que eu não duraria mais que uma semana no meio do choro, das manhas e das fraldas e isso foi algo que surpreendeu a todos e a mim também. Descobri uma paciência que eu nem imaginava que tinha. As crianças me encantaram de início e também por se tratar de período de recreação, tudo era muito mais fácil. Auxiliava na alimentação, nas brincadeiras e nos passeios.

No mês de fevereiro começou o ano letivo e foi ali que percebi que havia todo um envolvimento de escola em torno daquelas crianças. O quadro pessoal da escola estava completo e por coincidência do destino uma das professoras da escola, a tia Carmen Dora, havia sido minha professora estagiária na 1º série na Escola Fernandes Figueira, mais um feliz reencontro nesse carrossel da minha caminhada. Também era chegado o período de eu retornar para a minha função de tutora na escola de ensino fundamental da periferia e eu não queria dar adeus à educação infantil.

Foi aí que minhas colegas vieram com a notícia de que a tutora de uma das crianças da escola estava terminando o contrato com CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola). Imediatamente, entrei em contato com a SMED levando essa informação e pedindo para ficar na escola, aliando também o fato da mesma ficar perto da minha casa, dispensando dessa

forma o vale-transporte que eu ganhava para o deslocamento para a escola na periferia. A SMED aceitou o meu pedido e em março de 2011 comecei a trabalhar como tutora de uma menina de 3 anos e meio que também possuía paralisia cerebral, em um grau leve, e estava matriculada em uma turma de Maternal I.

A experiência que tive como tutora foi muito gratificante, por diversos pontos. Nossa conexão foi muito forte desde o começo, a menina possuía um pouco de dificuldade na fala e eu conseguia entender quase tudo que ela verbalizava, me tornando assim a sua “tradutora”. O apoio da família dela era de muito cuidado, carinho e respeito comigo. Sua mãe era uma das atendentes de berçário da escola e isso facilitava muito a aprendizagem da aluna, comigo, com a professora regente e com a escola como um todo. Seus pais eram muito dedicados com as atividades extraclasse e acompanhamento assíduo, o que ajudava muito em seu desenvolvimento. A aluna era muito esperta, meiga, carinhosa e amiga de todos.

A regente da turma, a “tia Daiane”, também era uma pessoa muito especial e acabou se tornando uma grande amiga para a vida. Aprendi muito com ela, principalmente nas questões pedagógicas e metodológicas com a turma, pois eu não possuía conhecimento teórico sobre o assunto. Estava nos primeiros semestres da faculdade, cursando algumas cadeiras da área da educação - como História da Educação e Psicologia da Educação - que me traziam nuances do que se tratava estar em sala de aula e conhecer um pouco sobre a aprendizagem dos alunos. Mas como reger turmas, ainda era tudo muito cru para mim, principalmente turmas de crianças da educação infantil. Como conduzir a sala, como manter a atenção de crianças pequenas, como abordar e usar metodologias, eu não sabia nada. Eu estava ali na função de cuidadora de uma menina com dificuldades de aprendizagem, e mesmo nessa função eu não sabia de autores ou teorias, eram a prática e a intuição que desenhavam o meu trabalho.

Dessa forma, a Daiane foi a minha mediadora. Eu observava muito o jeito e a desenvoltura dela com as crianças, em todos os momentos e de todas as atividades. Daiane foi uma inspiração e um espelho pra mim dentro da educação infantil, foi minha formadora para o trabalho com as crianças, tanto que nas poucas vezes em que alguma professora faltava às aulas e eu era destinada a assumir alguma turma de Maternal, eu seguia os passos da “tia Daiane” e minha regência funcionava direitinho. Daiane me dava liberdade para atuar com ela sem me sobrecarregar, nunca explorou minha função de estagiária, nossa sintonia era incrível, ela sempre me deu um lugar especial na turma, pedia minha opinião nas atividades e me tratava como parceira. Foi uma troca mútua e juntas conseguimos fazer muitas coisas com as crianças. Ela trazia toda sua bagagem e formação no magistério e na pedagogia e eu a minha

vontade de aprender, auxiliar e ajudar. Nesse sentido, em todos os projetos que ela desenvolveu na escola e com a turma, havia diálogo comigo, pedindo minha participação com ideias e sugestões como uma colega de mesmo nível. Esse também sempre foi um diferencial da E.M.E.I Frederico, que perpetua até hoje. Todos os funcionários opinam e participam de quase todas as decisões da escola, quando estas necessitam, tanto que o grupo é denominado “As fredericas”. Entretanto, existem momentos no qual o cargo de cada uma pede algo mais direcionado, principalmente quando há uma imposição externa por parte da SMED como aconteceram algumas vezes. Por exemplo, professoras (pedagogas e regentes de turma) não trocam fraldas, isso é responsabilidade das atendentes de berçário/educação infantil e estagiárias, exceto em raras ocasiões ou na falta de uma funcionária para essa atividade. Essa é uma pauta que ainda gera muita discussão, pois no momento em que estamos em uma escola de educação infantil, qualquer atividade relacionada ao bem estar da criança é de responsabilidade de todos.

Ressalto que, nessa época, eu era estagiária do CIEE, estudante do 2º semestre de Letras, sem experiência alguma com regência de classe, educação infantil e Educação Inclusiva, portanto tudo que aprendi e formei nessa época foi pela prática e pela ajuda das minhas colegas de escola, que sempre demonstraram disposição em ensinar, o que é outra característica que perpetua o grupo das “fredericas” e que se tornou uma marca específica da escola. O ajudar o colega (mesmo havendo algumas divergências) e o “pegar junto”.

Como estagiária, também pude presenciar e participar de alguns projetos desenvolvidos pela escola. Destaco um, realizado em 2011, ano que a cidade de Bagé completou 200 anos e que a escola montou um grande projeto envolvendo essa temática. Um desses desdobramentos foi nomeado de “Pequenos grandes bajeenses” no qual cada turma ficava encarregada de trabalhar com as crianças a história de alguma pessoa influente na cidade. Foi então, que conversando com a Daiane sugeri a possibilidade de levar para a turma um pouco sobre a vida de dois músicos da cidade que faziam parte de um grupo bem conhecido. Tratavam-se dos irmãos Alessandro e Jéssica Mattos do grupo *Sonido del alma gaucha*. Eu era amiga deles pelas redes sociais e a Jéssica era minha colega no curso de Letras. Eu não tinha contato direto com ela, e na época apenas havíamos feito juntas a disciplina de Literatura sul rio-grandense. Assim, fui bem ousada em fazer o contato e o convite, levando a proposta do projeto para eles, que aceitaram de muita boa vontade participar das atividades.

Trabalhamos com as crianças a história de vida dos irmãos, com fotos e ilustrações enviadas por eles, também levei meu violão para ilustrar um pouco sobre o trabalho dos

mesmos. Fizemos atividades culinárias com os pratos preferidos dos dois, construímos seus brinquedos preferidos e essa etapa culminou com a presença dos irmãos para a conversa com as crianças em uma data agendada. No dia da visita, Jéssica e Alessandro foram pilchados e com seus instrumentos, cantaram e conversaram com a turma e se surpreenderam do tanto que as crianças sabiam sobre eles. Foi um momento muito especial e me senti muito grata por ter proporcionado esse encontro e ter ajudado na realização dessa etapa do projeto. Também foi um momento de inserir aquelas crianças no universo da cultura e da música, de algo próximo, um diálogo da educação com a arte. Essa atividade partiu do conhecimento prévio que as crianças possuíam acerca do “gaúcho”, o homem do campo e seus costumes, exatamente por estarem inseridas em um contexto de uma cidade como Bagé, no qual a vida rural está muito presente. Nesse sentido, pedagogicamente o projeto procurou valorizar essas referências e a cultura local como forma de homenagear a cidade pela celebração dos seus 200 anos.

Outro projeto dessa época que vale ressaltar foi “Aprendendo com os animais da fazenda”, desenvolvido a nível de turma, ou seja, apenas pela turma de Maternal II – B, “a nossa turma”, como dizia a Tia Daiane. Nesse projeto, levamos as crianças para uma visita à Cabanha da Maya, na qual elas tiveram a oportunidade de ter contato com animais comuns ao meio rural, como cavalos, vacas, ovelhas, etc.. Esse projeto também promoveu a visita de uma cabra ao ambiente da escola. Nessa época a escola já estava de volta ao prédio atual.



Figura 21 - Visita do Maternal IIB – 2011 a Cabanha da Maya.
Fonte: Rodrigues/2011.

Fiquei na função de estagiária/tutora até meados de abril de 2012. Porém, em 2011, a prefeitura havia lançado o edital para um concurso público para suprir a demanda de funcionários em vários setores, inclusive nas escolas de educação infantil. Na época, minhas colegas me convenceram a fazer o concurso, já que eu estava atuando no meio, poderia

“voltar” como nomeada. Eu resolvi tentar, mas não estudei para tal, fiz só para testar, por isso também não tentei cargo na área da Letras, pois estava apenas nos primeiros semestres da faculdade e fiquei com receio de que, se aprovada, me nomeassem antes do término do curso. Dessa forma, me inscrevi para o cargo em que havia várias vagas, o de atendente de educação infantil. Era um cargo novo, surgido especificamente para esse concurso a fim de suprir as demandas nas escolas de educação infantil da cidade de Bagé, onde havia poucos profissionais para dar suporte aos professores com a demanda de público maior do que 2 anos de idade. Fiz o concurso, consegui aprovação, mas fui nomeada apenas 3 anos depois, em março de 2014.

No edital 05/2011 de 15 de abril de 2011, o cargo de atendente de educação infantil disponibilizava 20 vagas, 02 para candidatos portadores de necessidades especiais e 04 para candidatos afrodescendentes, sem pré-requisitos, aliás o requisito exigido era o nível médio completo, com carga horária de 33 horas semanais e a remuneração de R\$545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais). As atribuições referentes ao cargo escritas no edital previam:

Atuar em atividades de educação infantil, atender no que lhe compete à criança que, no início do ano letivo possua idade entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos, assegurar que a criança matriculada na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada; propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia, auxiliar os demais professores quando da necessidade da Escola ou quando for solicitado, executar suas atividades pautadas no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma; colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade, interagir com demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico, participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Escola; refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la, executar outras tarefas correlatas que a legislação exigir. (Prefeitura Municipal de Bagé, Edital 05/2011, p. 03).

É notável que na descrição das atribuições não consta que o atendente de educação infantil tenha que desempenhar atividades pedagógicas. O edital prevê que o profissional “auxilie” os professores de acordo com a necessidade da escola enquanto solicitado. Isso porque o cargo foi criado para que o profissional servisse de apoio aos professores nas salas de aula enquanto cargo itinerante, e não para que assumisse como regente ou mesmo atuante fixo em salas. Entretanto, devido ao aumento no número de vagas para a educação infantil e principalmente nas turmas de berçário, os atendentes nomeados por esse concurso foram destinados a suprir as vagas que caberiam à antiga função de berçaristas, desse modo passando a atuar como profissionais fixos em turmas na função de atendente de berçários, mas

também desempenhando tarefas de atendentes de educação infantil e até de regência de turma, conforme a necessidade da escola. Recordando que o concurso previa o requisito de Ensino Médio completo, ou seja, sem formação específica. Por exemplo: Eu, Denise, enquanto atendente, atuando em turmas de berçário, na falta de professor na escola, era deslocada da minha turma, para assumir regência de turmas de maternas, pré e, às vezes, desempenhar o papel pedagógico no próprio berçário, na ausência de uma profissional para tal, a professora berçarista. Esse desvio de função é muito comum dentro das escolas e na escola de educação infantil é recorrente, por inúmeros fatores, principalmente os decorrentes da falta ou ausência de pessoal, profissionais em atestado e etc. Acompanho esse movimento desde antes de ser nomeada no concurso, mesmo enquanto atuava como estagiária na função de tutora de crianças de necessidades educacionais especiais, que também, na ausência da minha aluna, me levava a ser deslocada da minha função para reger turmas ou apoiar professores.

Quando fui nomeada em março de 2014 para a função de atendente, estava prestes a me formar em Letras, e atuante enquanto formadora de leitores em diversas faixas etárias, ou seja, quando retornei à escola de educação infantil tinha outra visão do perfil do professor, do educador e do mediador de leitura, tanto na teoria quanto na prática, e algumas observações sobre o todo que acontece dentro de uma instituição escolar começou a me inquietar. Fui destinada a ficar dentro da sala de aula de berçário, mas também acontecia o desvio de função na falta ou ausência de colegas, e, agora, apoiada pela formação em Letras, o que, no entendimento da gestão, me dava o suporte para a regência. Eu tenho a formação profissional, uma licenciatura que me habilita a atuar como regente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e não na educação infantil. Mesmo assim, é entendido pela escola que essa habilitação me autoriza ao perfil de regente de turma.

Esse paradoxo me acompanha até hoje, pois tenho a formação como professora, trabalho em escola, no entanto na educação infantil não tenho preparo teórico para o pedagógico. Mesmo assim, desempenho funções pedagógicas, não só na minha turma de berçário, mas em outras turmas em que atuo como apoio ou regente, seja pela falta de professores ou na função de hora-extra. Tudo que aprendi e atuei nesses 7 anos dentro da educação infantil foi observando a prática das colegas, com a minha prática e com a minha formação na área de Letras. Foi ela que me oportunizou observar como o trabalho com a Literatura é feito dentro das salas de aula da educação infantil, principalmente dentro das salas de aula de berçário II.

O trabalho pedagógico feito dentro do berçário, especificamente, me fez observar que as atividades com as crianças eram mais direcionadas aos aspectos de motricidade ampla e

final, e perceber a Literatura sendo utilizada como um complemento para alguma atividade pedagógica ou como acervo disponível para o momento da “hora do conto”, presente nas salas de aula de maternais como ação pedagógica, mas no berçário como atividade complementar de “passar o tempo”. Já o acervo folclórico da tradição oral era utilizado em momentos como a hora do sono, a do “papá”, ou em reproduções de vídeos para passar o tempo. Essas inquietações me fizeram chegar a essa pesquisa e agora, com a mudança no foco de análise e reflexão, me fizeram observar o importante papel que nós atendentes de educação infantil temos dentro das salas de berçário, pois somos nós que passamos 6 horas com essas crianças, e, em casos de desdobramento como o meu, até 10 horas diárias com esses alunos. Todo esse tempo que passo com as crianças, ao longo desses anos, já me fizeram assumir vários papéis: cuidadora, atendente, monitora, regente de turma e desenvolver inúmeras ações dentro da escola.

Vale ressaltar que, logo após a minha nomeação, já formada em Letras, fui convidada pela equipe diretiva da escola a promover uma formação na escola. Na época eu estava cursando a Especialização em Ensino de Literatura com uma das minhas colegas do curso que também trabalhava comigo na escola na mesma função de atendente de educação infantil. Foi então que a convidei para ministrar a formação comigo e conseguimos fazer um trabalho bem especial com as nossas colegas que atuavam no turno da tarde. A nossa formação foi poesia na educação e formação dos professores, com o tema “Sensibilização e conscientização dos professores”. As formações são momentos de parada para refletirmos sobre a nossa prática. Essa em especial, por ter sido realizada no final do ano, trouxe à pauta momentos de reflexão e o olhar para o outro, que muitas vezes na correria diária na escola não temos. Nesse sentido, levamos para as colegas poemas que pudessem oportunizar essa experiência.

Iniciamos a oficina pedindo para que elas relatassem sentimentos e atitudes presentes no cotidiano da escola e, a partir disso, introduzimos o tema acerca da poesia e os poemas “Carícias” e “Moinhos” de Roseana Murray, os escolhidos para a reflexão. Distribuimos os poemas e solicitamos que fizessem uma primeira leitura silenciosa e, logo em seguida, solicitamos que elas relatassem e compartilhassem os sentidos trazidos pela leitura. Na sequência, fizemos a leitura deles em voz alta e complementamos a partilha e a interpretação. Após, colocamos uma música instrumental e solicitamos que interagissem com as colegas com gestos de carícia e afeto. Ao final, pedimos que fizessem uma avaliação geral da oficina. Muitas colegas se emocionaram bastante com a temática, principalmente por esse momento de parada e troca, algo tão raro na rotina diária.



Figura 22 - Formação com as colegas da E.M.E.I.
Fonte: Rodrigues/2014.

Esse entre-lugar que ocupo na educação infantil, algo que vem desde a minha experiência como tutora, me fez refletir ainda mais sobre o educar nessa primeira infância. É de conhecimento que a maioria dos indivíduos envolvidos, principalmente com crianças bem pequenas, não possuem uma formação adequada e direcionada ao trabalho, sendo, em sua grande maioria, um quadro resultante de um processo seletivo abarcando o nível médio. A pessoa pode até estar apta ao trabalho, mas em questões pedagógicas e profissionais existe uma carência de conhecimento. Dessa forma, deveria de ter um preparo a esse indivíduo que “cai de paraquedas” dentro de uma escola de educação infantil para que ele não se comporte apenas como “cuidador de criança”. Eu tive sorte de, mesmo no meu período de estagiária/cuidadora, ter pessoas abertas a me ensinar a trabalhar na educação infantil, colegas que me deram espaço para aprender e compreender como funciona a rotina diária de uma escola para crianças tão pequenas e a própria experiência com essa faixa-etária em um contexto diferente do círculo familiar, da relação de tia ou madrinha.

A atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2019) propõe que o profissional que está inserido nesse contexto seja um sujeito aberto às intencionalidades educacionais, alguém que, junto à gestão, pense, elabore e implemente atividades pedagógicas significativas para essas crianças pequenas, dialogando com o seu contexto. Eu, Denise, na escola em que atuo, possuo essa liberdade e autonomia para criar, sugerir, ajudar e elaborar atividades. Foi nesse sentido, que a proposta de ingressar no Mestrado profissional teve forma. Quando relatei para as colegas a minha intenção, elas prontamente me apoiaram e se mostraram dispostas a ajudar, algumas delas oferecendo suas salas de aula para a aplicação da proposta que ainda não estava delineada, mas vale refletir que nem todas as escolas possuem um perfil acolhedor e muitas vezes o estagiário e ou/nomeado pode se deparar com um contexto distinto do meu.

Um outro exemplo dessa coletividade, foi a ação que ajudei a construir com as colegas na Semana Farroupilha de 2019. Juntamente com a “tia Lucimar”, professora berçarista da minha turma, berçário II-B, desenvolvemos atividades em conjunto com a turma de berçário II-A do qual a mesma professora atuava no turno da manhã; Uma dessas atividades foi levar para os alunos vídeo clipes de conjuntos de música tradicionalista do Rio Grande do Sul com imagens além da dança, mas com a representação da música. Nessa época o grupo “Os Serranos” havia feito o lançamento de uma música especificamente para o mês de Setembro, “Nos varzedos da fronteira” e as crianças despertaram um gosto especial pela música, solicitando para que o vídeo-clip fosse reproduzido diversas vezes. Sou amiga de alguns integrantes do conjunto e relatei para eles sobre essa atividade, o que despertou também interesse por parte do cantor Edson Dutra e grupo, que fizeram uma homenagem à escola e às turmas de berçário II em um vídeo enviado para a turma e também uma postagem em suas redes sociais.

O envolvimento das crianças nas atividades com os vídeo-clipes foi observado nas demais atividades que surgiram a partir delas. Mesmo sem verbalizar, as crianças escutaram as músicas no momento da “mateada” e dançaram balbuciando algumas coisas, como que recordando as imagens e os sons escutados e assistidos em sala de aula. Alguns bebês pegaram seus cavalinhos de pau e começaram a brincar e imitar as ações vistas. Dançavam com animação as músicas que haviam sido exploradas. Observamos que se tratavam das mesmas, pois quando colocadas outras canções o envolvimento não era o mesmo de algo que eles haviam memorizado.



Figura 23 - Atividades alusivas à Semana da Família 2019.
Fonte: Rodrigues/2019.



Figura 24 - Homenagem “Os Serranos” - Semana Farroupilha – 2019.
Fonte: Rodrigues/ 2019.

Destaco que estar na educação infantil todos esses anos acabou moldando meu perfil enquanto educadora, mesmo sem estar na área de minha formação. Consegui entender, como uma escola funciona, os projetos, as ações, as atividades, a cobrança por parte da secretaria, o relacionamento com as famílias dos alunos, e esse ponto se torna ainda mais relevante por tratar-se de crianças muito pequenas, que chegam à escola ainda bebês com seus 4 meses. É de uma responsabilidade muito grande, que eu só consegui perceber quando meu sobrinho foi fazer parte da escola e ali pude refletir o tamanho do papel que desempenho em minha função, pois consegui observá-la também através do viés da família.

Todos esses relatos me fizeram repensar e reafirmar o meu perfil enquanto educadora. As experiências que tive com Ensino Fundamental nos estágios me mostraram o grande desafio de trabalhar com pré-adolescentes, o que me assustou. No Ensino Médio, no PIBID, nos estágios foram abordagens diferenciadas, mas com uma troca maior. Em 2019 tive uma experiência breve em um curso preparatório para concursos e também foi uma troca gratificante, foi a primeira vez que tive contato com alunos mais velhos, pessoas adultas e interessadas e com respeito por mim enquanto professora. Essa sensação também tenho na educação infantil, o contato com as crianças, o interesse e a curiosidade delas, me motivam e me fazem sentir parte da docência, ou seja, hoje posso dizer que meu perfil enquanto

professora está dividido para três públicos diferenciados, os adolescentes do Ensino Médio, os alunos adultos do preparatório e as crianças da educação infantil.

Devido à pandemia, as atividades com as crianças ficaram suspensas. Nas turmas de Pré-I e Maternais II foi cogitado o ensino híbrido, estando os berçários e maternais I em atividade remota via grupo de *whatsapp* com as famílias, até segunda ordem. Por esse motivo, como evidenciei anteriormente, ficou inviável a aplicação da primeira proposta de projeto e precisei fazer essas alterações, mudando o formato dele para uma pesquisa narrativa e trazendo a ação metodológica com uma nova proposta de produto pedagógico.

Na medida em que a educação infantil passou a fazer parte da legislação oficial, todo um cuidado e uma reflexão começou a ser elaborada, baseada no contexto e no caráter educativo dessa modalidade de ensino, bem como do papel do formador. Nesse contexto, e nessa discussão, entra o papel desse projeto, que é voltado a sugerir práticas pedagógicas do trabalho com a poesia em turmas de berçário, como ilustrarei posteriormente.

2.4 - Hora de brincar! Entendendo os companheiros de jornada.

A partir de agora, mergulharei em um giro mais teórico, pois é necessário discutir como funciona esse universo da criança para uma melhor compreensão dessa etapa enigmática de 1 ano e 2 meses, que é a faixa etária das crianças da sala de aula de berçário II. Assim, apresento um recorte do universo desses pequenos sujeitos que chegam à escola de educação infantil apenas com 4 meses de idade.

Como sou uma escritora um tanto detalhista, tentei manter uma linha do tempo cronológica acerca desses estudos da infância, trazendo assim, as considerações pautadas na área da psicologia social iniciando com os estudos de Jean Piaget (1999) complementado por Vygotsky (1991). Em seguida parto, por estudos oriundos da linguagem e da neurociência. Assim, tomo como base as considerações de Cunha (2018), Parreiras (2012); Parra (2011) que me ajudarão a ilustrar e compreender como ocorre o processo de desenvolvimento nessa primeira fase da infância.

Entre os mais diversos campos de estudos aos quais se dedicou o suíço Jean Piaget (1896-1980) é claramente visível a ênfase principal aos aspectos do desenvolvimento humano, com um recorte amplo no que se refere ao desenvolvimento intelectual da criança. Piaget enxerga a criança como um sujeito curioso e desbravador, que explora o mundo através dos sentidos. Dessa forma, seus conceitos se baseiam em um método de observação

interacionista, analisando os processos do desenvolvimento através das ferramentas mentais que o indivíduo utiliza em diferentes etapas de sua vida.

Piaget estabeleceu uma estrutura nos processos mentais do ser humano, observando essa variação em um movimento de causa e efeito, delineando as características de cada etapa do desenvolvimento e as ações correspondentes a ela.

Diante dessas observações através do contato com diversos sujeitos de idades distintas, que incluía seus filhos, Piaget define, na década de 40, o que conhecemos hoje como Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, que, de forma geral, é dividida em quatro fases: Sensório-motor (24 meses), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 aos 12 anos) e Operatório Formal (12 anos em diante). No entanto, esses conceitos advêm de uma percepção mais ampla ao que ele definiu como “organização da atividade mental” (PIAGET, 1999, p. 15), observando os aspectos motores, intelectuais e afetivos relacionados a dois campos dimensionais: um individual e o outro social. Dessa forma, Piaget dividiu esses campos em seis estágios/períodos do desenvolvimento:

1º O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º O estágio da inteligência sensório-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. (...) 4º O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da primeira infância). 5º O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-anos). 6º O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência). (PIAGET, 1999, p. 15).

No decorrer do processo de desenvolvimento, cada um desses estágios executa características particulares e originais diferentes das apresentadas nos estágios anteriores, ao mesmo tempo em que se apresentam momentâneas e secundárias, que remete à analogia do prédio em construção, já falado pelo autor anteriormente, “(...) Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.” (Ibid., p. 15).

Assim, a criança pequena só manifestará suas vontades se for provocada por uma necessidade primária, como por exemplo, a fome e o sono. Evidencio que nesse estudo, atenho minhas observações sobre o desenvolvimento infantil às fases correspondentes à

primeira infância. Dessa forma, discorro agora sobre os aspectos evidenciados por Piaget sobre cada uma dessas etapas.

Para Piaget a primeira infância é o período de um “...extraordinário desenvolvimento mental.”(Ibid, p. 17), período que compreende do nascimento até à aquisição da linguagem. O pesquisador definiu que não era necessário a comunicação verbal para observar esse processo, e sim analisar as percepções e movimentos do universo infantil,

...o recém-nascido traz tudo para si ou, mais precisamente, para o seu corpo, no final, isto é, quando começam a linguagem e o pensamento, ele se coloca, praticamente, como um elemento ou um corpo entre os outros, em um universo que construiu pouco a pouco, e que sente depois como exterior de si próprio. (Ibid., p - 17-18).

Essa primeira fase compreende três estágios básicos: o primeiro é o dos reflexos, que vão sendo transformados em esquemas sensoriais e motores, primeiramente relacionados a fatores mais instintivos como a fome e o sono, posteriormente exteriorizados pelas expressões faciais e pelo próprio choro. O segundo estágio é da organização das percepções e dos hábitos, período em que a criança começa reconhecer coisas e pessoas de seu contato e em que já consegue manusear alguns objetos. Na sala de aula do berçário é notável esse comportamento, pois os bebês já começam a explorar o ambiente, móveis, brinquedos e objetos de seu contato, bem como suas percepções em relação a pessoas e hábitos que lhe agradam ou desagradam, todos eles oriundos de suas próprias atividades. Essa é definida por Piaget como a fase do egocentrismo geral,

e dá a ilusão, se atribuímos falsamente ao bebê uma consciência de seu eu, de uma espécie de amor a si próprio e de uma atividade desse eu. (...) o lactente começa por se interessar essencialmente por seu corpo, seus movimentos e pelos resultados dessas ações. (PIAGET, 1999, p. 23).

Já o terceiro estágio é o da inteligência prática ou senso-motora, referente “à manipulação dos objetos (...) percepções e movimentos organizados em “esquemação””(Ibid. p 16, grifos do autor), como por exemplo: pegar objetos através de outros, tapar e destapar e outras ações similares.

Vale ressaltar, que nesses primeiros estágios, a criança ainda não estabelece diferença entre si e o mundo ao seu redor. Para ela os fatos vivenciados e percebidos não estão relacionados nem ao seu eu, nem aos objetos externos, são todos componentes de um mesmo esquema, e pouco a pouco serão dissociados.

O eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo, e à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai-se objetivando. Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como um elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo. (PIAGET, 1999, p. 20-21).

Para Piaget, a inteligência nessa primeira fase (até os dois anos de idade) está relacionada a aspectos práticos de pura ação, e não ao pensamento. Essas características são baseadas nas “construções de categorias do objeto e do espaço, na causalidade e do tempo” (Ibid., p. 21). Ela, em um primeiro momento, só consegue reconhecer aquilo que vê, ou seja, sabe que existe porque está enxergando, não tem consciência de que aquele objeto ou pessoa permanece fora do seu campo de percepção. “...Reconhece em particular as pessoas e sabe que, gritando, fará retornar sua mãe, logo que ela desaparece. Mas isto não prova que ele lhe atribuiu um corpo existente no espaço, quando não a vê mais.(...)”. (Ibid., p. 21). O autor afirma que o reconhecimento e a procura por algo que está fora de seu campo de percepção só ocorrerá no final do primeiro ano e que aí pode-se evidenciar “...um começo de exteriorização do mundo material”. (Ibid., p 21).

Com a progressão de seu desenvolvimento intelectual e com a consciência de um mundo exterior, atribuído principalmente pela sua relação com os objetos e pela “escolha do objeto, isto é, pela objetivação dos sentimentos e pela sua projeção sobre outras atividades que não apenas o eu...”(Ibid., p. 23). Assim, a criança já consegue atribuir sentimentos que,

(...) experimentados em função dessa objetivação das coisas e das pessoas, originando-se daí os sentimentos interindividuais. A “escolha (afetiva) do objeto”, que a psicanálise opõe ao narcisismo, corresponde à construção intelectual do objeto, assim como o narcisismo correspondia à indiferenciação entre o mundo exterior e o eu. Esta “escolha do objeto” refere-se, primeiramente, à pessoa da mãe, depois (em negativa como positivo) à pessoa do pai e dos próximos. Tal é o começo das simpatias e antipatias que vão desenvolver tão amplamente no curso do período seguinte. (PIAGET, 1999, p. 24).

Assim, ao final dessa primeira parte da primeira infância, a criança já terá uma boa percepção do seu eu e da realidade em seu entorno, mesmo que ainda não consiga expressá-las verbalmente.

A segunda parte da primeira infância corresponde ao quarto estágio do desenvolvimento infantil, que é da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. Próximo dos dois anos de idade, a criança começa a balbuciar as primeiras palavras. E nessa fase que ela começa a projetar o

simbólico, a imitar, a intuir e organizar gradualmente o seu pensamento. Piaget ressalta que tudo isso é resultado de quatro processos básicos do desenvolvimento mental: a socialização da ação, a gênese do pensamento, a intuição e a vida afetiva da criança.

A socialização da ação está relacionada ao desenvolvimento dos sentimentos interindividuais, as afeições, simpatias e antipatias a partir da comunicação com outros sujeitos. Já a gênese do pensamento acontece de forma gradual e permite ao sujeito reconstituir fatos passados e projetar ações futuras, acrescentando a sua linguagem a verbalização de suas ações, dividida em duas formas: o pensamento por incorporação ou assimilação pura e o pensamento adaptado aos outros e ao real. Piaget relaciona essa gênese do pensamento também com o “animismo infantil” (Ibid., p. 30), ou seja, a concepção da criança de poder dar vida às coisas. “No início será vivo todo objeto que exerça uma atividade, sendo esta essencialmente relacionada com sua utilidade para o homem (...). Depois, a vida estará destinada aos agentes e corpos que parecem se mover por si próprios...” (Ibid. p. 30-31). Esse animismo também é observado em nossas crianças da educação infantil, quando atribuem aos objetos vida, o eterno “faz de conta” tanto por gestos ou verbalização.

No que se refere à intuição é a fase em que as crianças afirmam suas ações sem demonstrá-las, e é diretamente ligada a dois casos: “o da inteligência propriamente prática e o do pensamento tendendo ao conhecimento no campo experimental” (Ibid., p. 33). A inteligência prática mistura aspectos da inteligência senso-motora dos primeiros estágios até movimentos e condutas técnicas que se desenvolverão até a fase adulta. Como exemplo, a criança que se utiliza de um objeto para alcançar outro, etc., mesmo com um conhecimento prático, ainda se observa um movimento primitivo. Já o pensamento a nível experimental define como será o comportamento da criança mediante situações particulares, como manipulação e organização de objetos.

A última etapa do desenvolvimento mental na segunda parte da primeira infância são os aspectos relacionados à vida afetiva. Nela repercutem todos os movimentos das etapas anteriores. A afetividade apresenta um aspecto indissociável das funções intelectuais. Ela está intimamente ligada às motivações, enquanto o intelecto está associado às ações mais práticas. Piaget afirma que essa implicação de um no outro existe, porque

nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). Sempre em todo o lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como as pessoas, os dois elementos intervêm (...) (Ibid., p. 36).

Piaget observa também, que esse nível do desenvolvimento afetivo é essencial às três fases precedentes que abordam os aspectos de socialização da ação, através “dos sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias), a aparição dos sentimentos morais intuitivos, provenientes da relação de adultos e crianças, e as regularizações de interesses e valores ligadas às do pensamento intuitivo em geral.” (Ibid., p. 37). As relações afetivas interindividuais também estão intimamente ligadas aos aspectos afetivos, pois é através das trocas entre os pares que sentimentos genuínos e espontâneos vem à tona, sejam esses simpáticos ou avessos ao outro.

Desde que se torna possível a comunicação entre a criança e o seu ambiente, um jogo sutil de simpatias e antipatias vai-se desenvolver, completando e diferenciando indefinitivamente os sentimentos elementares já observados no decorrer do estágio precedente. Como regra geral, haverá simpatia em relação às pessoas que respondem aos interesses do sujeito e que o valorizam. (Ibid., p. 38).

Assim, no que se refere ao universo infantil, é notório dizer da reação das crianças às pessoas estranhas de seu convívio e até na escolha de seus primeiros amigos. Já os sentimentos do infante em relação aos seus pais não podem ser definidos apenas pelos laços de sangue, pois observamos que por determinados períodos a criança demonstra afinidades e simpatias com quem é mais próximo (pai, mãe) ou às vezes com outra referência adulta diferente dos laços familiares, como cuidadores, professores, etc. O convívio é que determinará esse vínculo por parte da criança.

O pesquisador acredita que o sentimento de afeto da criança para com os pais ou as pessoas mais velhas também podem estar relacionados ao respeito, que ele acreditava ser um composto de “afeição e temor, estabelecendo este segundo a desigualdade que intervém em tal relação afetiva.” (Ibid., p. 38). Nesse sentido, o respeito está ligado aos primeiros sentimentos morais do adulto para com a criança. Sendo assim, a criança obedece durante algum tempo a vontade do adulto e tal comportamento é determinado por regras, diferente das ações espontâneas de simpatias e antipatias. Na escola de educação infantil essa relação de respeito e afeto está atrelada ao fato de passarmos muito tempo com elas e sendo a referência para qualquer tipo de ação, na solicitação de objetos, alimentos, no momento da troca de fraldas, no momento da atividade na qual organizamos as crianças, e mesmo os bem pequenos que ainda não verbalizam, entendem os combinados da sala e a rotina que acontece nela.

Complementando a teoria Piagetiana, trago agora a proposta de Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). Enquanto Piaget afirma que o desenvolvimento é essencial para

aprendizagem, sendo até complementado por ela, Vygotsky parte do movimento contrário, ou seja, de que a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento e ela é resultado do contexto no qual o ser humano está inserido. Sendo assim, aspectos históricos e sociais delinearão o seu desenvolvimento. Seus estudos basearam-se em analisar

os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo. Essa análise se preocupará com três aspectos fundamentais: (1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social? (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividades? (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? (VYGOTSKY, 1991, p. 17).

Dessa forma, surge então o conceito do desenvolvimento sociocultural, enfatizando que o indivíduo é um ser social, cuja essência é construída através da interação com outros de sua espécie, e que por meio dela é dado o seu desenvolvimento e sua humanização. Essa teoria advém da observação de dois tipos de funções: as psicológicas elementares e as psicológicas superiores. Segundo Vygotsky, ambas têm sua gênese na memória humana e advém dos primórdios do desenvolvimento social primitivo. Para ele, a primeira função está relacionada aos aspectos biológicos que,

dominante no comportamento de povos iletrados, caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como a base dos traços mnemônicos (de memória). Nós a chamamos de memória natural. (...) esse tipo de memória está muito próximo da percepção uma vez que surge como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos. Do ponto de vista da estrutura, o processo todo caracteriza-se pela qualidade do imediatismo. (VYGOTSKY, 1991, p. 29).

Essa função é tida como uma resposta direta a uma ação determinada pela estimulação externa, ou seja, do ambiente no qual o indivíduo está inserido. Já a segunda função psicológica da memória, Vygotsky a classifica como elementar e afirma que ela não é a única, pois, “coexiste com ela outros tipos de memórias pertencentes a linhas de desenvolvimento completamente diferentes” (VYGOTSKY, 1991, p. 29). Dessa forma, essas funções elementares apresentam

(...) como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (VYGOTSKY, 1991, p.29).

A partir dessas funções elementares surge o que conhecemos como a teoria das funções psicológicas superiores, concebidas na relação entre o uso de instrumentos materiais e dos signos, ou seja, a própria linguagem, baseadas como instrumento do pensamento humano. Os instrumentos materiais são voltados para a modificação dos objetos e seu uso no mundo externo, e os signos sendo uma ação internalizada do sujeito, ambos resultantes de suas interações socioculturais.

Considerando essas funções psicológicas superiores inseridas na concepção do desenvolvimento sócio histórico, farei, a partir de agora, um recorte no que interessa diretamente a esse trabalho, ou seja, o desenvolvimento da psique infantil. Nesse sentido, voltarei um pouco nas análises vygotskianas para exemplificar como o estudioso determinou e descreveu a evolução do desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotsky, o próprio desenvolvimento intelectual da criança é resultante de dois caminhos opostos, mas que em algum momento atuam em concomitante. Segundo ele,

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. (...) Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VYGOTSKY, 1991, p.20).

Outra observação significativa para esse estudo e apontada por Vygotsky em seus experimentos é a questão da fala egocêntrica das crianças, que, segundo ele, em contraponto aos estudos piagetianos, é notavelmente aumentada de acordo com o grau de dificuldade na resolução de um problema

(...) a fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto que na sua forma externa está incluída na fala comunicativa. (VYGOTSKY, 1991, p. 22).

Vygotsky aponta ainda que essa inter-relação das funções da linguagem entre as duas falas, a egocêntrica e a social, são vistas de distintas formas. E exemplifica:

O primeiro exemplo significativo dessa ligação entre essas duas funções da linguagem é o que ocorre quando as crianças descobrem que são incapazes de resolver um problema por si mesmas. Dirigem-se então a um adulto e, verbalmente, escrevem o método que, sozinhas, não foram capazes de colocar em ação. A maior

mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças. (VYGOTSKY, 1991, p. 22).

Embora essas concepções tenham sido observadas em crianças maiores, podemos perceber que esse comportamento da interação através da linguagem dá-se desde os primeiros meses de vida. No caso de bebês não verbais é acompanhado de um choro, ou gesto de recusa, para ter seu desejo realizado. Com as crianças em processo de aquisição da linguagem também dá-se pelo balbúcio de palavras, que já são compreendidas pelos adultos para a solução de algum problema ou suprir alguma necessidade. As crianças maiores já conseguem verbalizar essas necessidades de forma mais clara e objetiva, como foi apontado nos experimentos vygotskyinianos. O que é significativo de observarmos é que, para a criança chegar ao processo da solução de problemas pela fala egocêntrica, antes ela perpassou por vários níveis da fala na interação social.

Em relação ao desenvolvimento da percepção e da atenção, os experimentos de Vygotsky se basearam em observar os comportamentos de crianças na faixa etária de dois anos a partir da percepção de uma imagem. Ele solicitava que tentassem comunicar o seu conteúdo sem usar a fala, apenas através de mímicas. As crianças analisadas conseguiram sem problemas externalizar o conteúdo das imagens com gestos, porém, percebeu-se que essas gesticulações eram feitas na realidade com “limitações do desenvolvimento de sua linguagem ou, em outras palavras, uma percepção verbalizada.” (VYGOTSKY, 1991, p.25). Para ele, a produção dos gestos por parte das crianças só era possível por uma construção internalizada da imagem, tida pela transformação do signo em pensamento. Para chegar a tal resultado, a teoria perpassou todas as etapas da percepção que começam desde a rotulação dos objetos por parte das crianças, que é

a função primária da fala nas crianças pequenas. A rotulação capacita a criança escolher um objeto específico, isolá-lo de uma situação global por ela percebida simultaneamente; entretanto, a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem. Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando

novos (introduzidos artificialmente e dinâmicos) centros culturais. A criança começa a perceber o mundo não somente através do solhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 25).

Essa percepção verbalizada através de rótulos, posteriormente passa a ser sintetizada e organizada de maneira a adquirir uma forma mais complexa tomada como “percepção cognitiva” (VYGOTSKY, 1991, p.25). Nesse sentido, a linguagem tem um papel fundamental, pois ela é resultado de toda essa percepção observada pela criança. Esses estudos conseguiram evidenciar que, mesmo nas primeiras fases do desenvolvimento infantil, a linguagem e a percepção são elementos que estão relacionados. “(...) Na solução de problemas não verbais, mesmo que o problema seja resolvido sem a emissão de nenhum som, a linguagem tem um papel no resultado.” (VYGOTSKY, 1991, p. 25). Também nos primeiros períodos do desenvolvimento, essa fase de percepção não se limita apenas à observação de objetos concretos com cores e formas, mas também com um simbolismo de “sentido e significado.” (VYGOTSKY, 1991, p.25).

Seguindo um ciclo sequencial, as fases do desenvolvimento intelectual da criança começam a se complementar: posterior à percepção vem a fase do comportamento de escolha, que é um complemento determinante entre as ações de percepção e movimento. Vygotsky descreve que nesta fase

a criança resolve sua escolha através de um processo direto de percepção visual, mas através do movimento; (...) Quando a criança transfere sua atenção para um outro lugar, criando dessa forma um novo foco na estrutura dinâmica de percepção, sua mão, obedientemente, move-se em direção a esse novo centro, junto com seus olhos. Em resumo, o movimento não se separa da percepção: os processos coincidem quase que exatamente. (VYGOTSKY, 1991, p. 26).

Esse comportamento da percepção da escolha infantil também é outro fator determinante no que diz respeito ao desenvolvimento da atenção. Essa ação se constrói e se reconstrói a partir de experiências práticas e através do uso dos signos. A criança se percebe no mundo como um elemento central e tudo ao seu redor faz parte do seu campo de percepção visual. Nesse sentido, ela passa a ter um comportamento mais coletivo do que individual, pois considera todos os elementos externos ao seu dispor e utilizando o uso da fala também consegue “dirigir sua atenção de maneira mais dinâmica” (VYGOTSKY, 1991, p. 27).

Dessa forma, o desenvolvimento da atenção é resultante da combinação de todos os outros campos da percepção devidamente alinhados, que no decorrer do processo vai sofrendo algumas alterações:

(...) A transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura sucessiva do campo dinâmico da atenção é conseguida através da reconstrução de atividades isoladas que constituem parte das operações requeridas. Quando isso ocorre, podemos dizer que o campo da atenção deslocou-se do campo perceptivo e desdobrou-se ao longo do tempo, como um componente de séries dinâmicas de atividades psicológicas. (VYGOTSKY, 1991, p. 27).

Nesse sentido, o campo de percepção é gerado a partir da atenção e da memória. Essa função surge em decorrência do comportamento da criança ao perceber seu lugar em um espaço temporal de presente e passado. Nas palavras de Vygotsky,

(...) Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. As mudanças que ocorrem na memória são similares àquelas que ocorrem no campo perceptivo da criança, onde os centros de gravidade são deslocados e as relações figura-fundo alteradas. A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente. (VYGOTSKY, 1991, p. 27-28).

Através disso, e com a comunicação com a fala, a criança consegue se situar em suas atividades e já estabelecer ações futuras, que podem ser colocadas na própria atividade desenvolvida. Essas futuras ações são compostas por simbolismos e representadas por signos e, quando em conjunto com as demais ações do presente e do passado, passam a fazer parte de um esquema psicológico que surge no desenvolvimento da criança através de dois novos movimentos de memória: “as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas.” (VYGOTSKY, 1991, p. 28). Assim, Vygotsky estabelece a noção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tomadas pelos dois tipos de memória, a elementar e a superior. Dessa forma, descreverei precisamente como ele analisa essa concepção para determinar o conceito de que o meio é o que determina o comportamento do sujeito.

O comportamento da criança é resultante da união desses dois processos de memória, o biológico e o superior. O biológico, que somado ao todo resulta em processo de interação com o meio, feito de forma dialética. Assim, Vygotsky define esses movimentos como o “biologicamente dado e o culturalmente adquirido” (VYGOTSKY, 1991, p.34), e essa aquisição é feita principalmente pela utilização dos instrumentos da fala.

No que se refere à memória, mais especificamente, no decorrer do desenvolvimento infantil, ela passa por algumas modificações e desempenha diferentes funções:

A memória de crianças mais velhas não é apenas diferente da memória de crianças

mais novas; ela assume também um papel diferente na atividade cognitiva. A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas. (VYGOTSKY, 1991, p. 36).

Com essa concepção sobre como ocorre o ato de pensar e a memória, Vygotsky estabeleceu alguns resultados em seus experimentos, através de três exemplos: o primeiro de como as crianças determinam ou estabelecem conceitos baseados em suas lembranças; o segundo acerca de definições de conceitos visuais em crianças bem pequenas e o terceiro, com a observação do significado das palavras por parte das crianças. Isso resultou em alguns pontos de vista. Através dessas análises eles apontaram que:

(...) a experiência da criança e a influência “não mediada” dessa experiência estão registradas na sua memória e determinam diretamente toda a estrutura do pensamento da criança pequena.

(...) Todos esses fatos sugerem que, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo.

(...) para crianças pensar significa lembrar; no entanto para o adolescente, lembrar significa pensar.

(...) sua memória está tão “carregada de lógica” que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado.

(...) Na idade 4 de transição, todas as ideias e conceitos, todas as estruturas mentais, deixam de ser organizadas de acordo com os tipos de classes e tornam-se organizadas como conceitos abstratos.(...) (VYGOTSKY, 1991, p. 37, grifos do autor).

Dessa forma, o autor ressalta que o desenvolvimento da memória abarca um conjunto de fatores, o das mudanças internas dentro do próprio sistema e também das externas, que são determinantes nas funções da memorização. A memória elementar é imediata, a memória superior é um exercício.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciaram sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais. (VYGOTSKY, 1991, p. 37-38).

Nesse sentido, o processo do desenvolvimento psicológico é determinado através da

utilização dos signos, da linguagem. Ela é executada nas funções superiores, complementando as elementares, pois é resultante de um processo da união dessas duas nuances. Entretanto, a utilização dos instrumentos e do próprio signo é o que define o indivíduo como um ser que interage com seu meio, e é através dessa mediação que seu comportamento é delineado. O sujeito é um ser social, produto e reflexo de seu contexto.

Ampliando esses conceitos basilares, trago as considerações do psicólogo cognitivo e educacional americano Howard Gardner, que desenvolveu, no início da década de 80, a teoria das inteligências múltiplas, uma nova análise do que chamamos de inteligência. Em sua obra *Estruturas da mente* (1983), Gardner traz esse novo conceito especificado e também o que o levou a aprofundar os estudos acerca do tema.

Para essa pesquisa, darei uma atenção especial ao que ele determina como Teoria da Inteligência Linguística e a socialização das inteligências humanas através dos símbolos. Para esse pesquisador, e que vem ao encontro e de acordo com outros estudiosos, a inteligência linguística se desenvolve no todo do processo de aquisição da linguagem, que começa nos primeiros meses de vida da criança, através do balbúcio, e se amplia até as primeiras palavras e frases verbalizadas com nitidez. Entretanto essa inteligência linguística, não está restrita apenas a indivíduos falantes. Sujeitos surdos ou crianças com dificuldades na fala possuem uma inteligência linguística. “Todas as crianças normais e também uma grande proporção das com retardo aprendem a linguagem de acordo com o esquema esboçado, habitualmente no espaço de poucos anos (...)” (GARDNER, 1994, p. 63). Assim, Gardner observa que alguns estudiosos acreditam que a linguagem funciona de maneira individual conforme suas regras e *inputs*, o que contraria a teoria de Piaget para quem a aquisição é dependente do processo psicológico do indivíduo. Gardner não descarta nenhum dos lados, pois, para ele,

Os processos sintáticos e fonológicos parecem ser especiais, provavelmente específicos aos seres humanos e desenrolando-se com necessidade relativamente escassa de apoio de fatores ambientais. Contudo, é bem possível que outros aspectos da linguagem, como os domínios semântico e pragmático, possam explorar mecanismos humanos de processamento de informações gerais e sejam menos estrita ou exclusivamente ligados a um “órgão da linguagem”. Em termos dos meus “critérios” para uma inteligência, podemos dizer que a sintaxe e a fonologia encontram-se próximas ao centro da inteligência linguística enquanto a semântica e a pragmática incluem *inputs* de outras inteligências (tais como as inteligências lógico-matemática e pessoal). (GARDNER, 1994, p. 63, grifos do autor).

A socialização das inteligências através dos símbolos, segundo Gardner, é a competência que acontece através de sistemas simbólicos que são divididos nas diferentes fases do desenvolvimento da criança: primeira infância, início da infância, idade escolar e

adolescência. Aqui ressalvo as fases que interessam diretamente a esse trabalho. Na primeira infância, a criança começa a aprender e desenvolver atividades básicas que poderão ser apoiadas pelo simbólico, como a própria ação de sugar, olhar e manipular os objetos, e tais representações são traduzidas aos adultos pela capacidade da criança de simbolizar e externalizar seus desejos e necessidades. Para o autor, esses são

...Os primeiros exemplos de “sentido” tornando-se apegado ao comportamento. A criança busca atividades que, para ela, tornaram-se conectadas com experiências prazerosas, assim como as atividades que levaram a resultados que ela deseja. Nisto, ela é regularmente auxiliada pelas interpretações que os adultos conferem ao seu comportamento e pelas situações em direção as quais ela é orientada (ou para longe das quais é advertida) por adultos. (...) Estes entendimentos são importantes para negociar sua orientação no mundo das pessoas e dos objetos. Além disso, eles constituem uma introdução inicial das muitas facetas da experiência que enfim serão expressas através de diversos meios simbólicos. (GARDNER, 1994, p. 233, grifos do autor).

Os primeiros anos de vida da criança estão permeados por muitos outros aspectos de simbolização significativos que estão relativamente ligados às competências intelectuais, interagindo igualmente entre si. As capacidades espaciais, corporais e visuais combinadas com a competência de apreciação da linguagem que é tomada e materializada, no final do primeiro ano de vida, através da simbolização pela fala e pelas primeiras palavras, resulta no que o autor define como “...comportamento proto-simbólico (...) capacidade de apreciar os significados das palavras sozinha e a capacidade de “ler” descrições pictóricas de objetos no mundo real (...)” (Ibid., p. 234). Essas primeiras palavras estarão sempre relativamente ligadas a uma figura simbólica, como o objeto de afeto, os brinquedos e até a mãe. Segundo o autor, é nesse momento que a criança começa a externalizar o que ela tem como processo de simbolização, nomeando e representando objetos.

As fases posteriores são aquelas nas quais esse processo de simbolismo mais se desenvolve, principalmente no período que vai de pós dois anos até mais ou menos os cinco anos de idade.

As idades de dois a cinco anos marcam o momento em que a *simbolização básica* se desenvolve, quando a criança torna-se capaz de apreciar e criar exemplos de linguagem (frases e histórias), simbolização bidimensional (desenhos) simbolização tridimensional (argila e blocos), simbolização gestual (dança), música (canções), drama (faz-de-conta) e determinados tipos de entendimento matemático e lógico, inclusive uma apreciação de operações numéricas básicas e explicações causais simples. Por volta do fim do período, a época em que as crianças na nossa sociedade entram na escola, elas possuem um conhecimento inicial ou “primeiro rascunho” da simbolização; elas podem então nos anos seguintes, prosseguir e adquirir um domínio simbólico mais pleno. (GARDNER, 1994, p. 234, grifos do autor).

Essa concepção do estudioso vem ao encontro a minha proposta. Na época que Gardner desenvolveu sua teoria, o começo da idade escolar ainda estava relacionado à pré-escola, quando as crianças com cinco anos completos começavam a frequentar os bancos escolares, ou seja, quando todas essas competências simbólicas estavam desenvolvidas ou em fase de desenvolvimento. Hoje, com as escolas de educação infantil, essas competências são adquiridas ao longo do processo que começa no berçário, por isso a importância e a relevância de uma pesquisa como essa na vida desses bebês. Ao estimularmos o desenvolvimento dessas competências simbólicas, através do próprio jogo do simbólico, do trabalho com o poético, com a linguagem, com a palavra e a musicalidade, estaremos alimentando e trabalhando com todo esse conhecimento inicial e ampliando esse posterior domínio pleno de simbolização.

Para Gardner todo o sistema simbólico do indivíduo vem relacionado a dois processos: o biológico, no qual se desenvolvem as estruturas e funções simbólicas, e o antropológico que traz a bagagem cultural, sua representação e atividade, ou seja, a influência da coletividade na vida do sujeito.

Essas considerações do autor vão ao encontro do que Vygotsky já afirmava, sobre a influência do meio no processo do desenvolvimento do indivíduo. Nessa questão específica, Gardner observa que aquilo que a criança absorve de seu meio, no decorrer dos anos, também é responsável por sua maneira de lidar com o simbólico. A criança pequena é inocente para o processo e tudo que aprende acaba se tornando atrativo. Na medida em que se desenvolve, algumas ações do meio podem fazer com que ela perca essa capacidade genuína de simbolização, principalmente pela influência cultural, que aqui o autor atribui à escola, mas que hoje podemos dizer que se encontra no ambiente familiar também.

Nesse sentido, posso dizer que essa pesquisa se reafirma, pois diferente do contexto exemplificado por Gardner nos anos 80, a criança não fica mais presa somente ao ambiente familiar para depois emancipar seus conhecimentos ou, no caso, seus canais simbólicos, na escola. A criança de hoje, que frequenta a escola de educação infantil, fica a maior parte do seu tempo dentro da escola, aprendendo e interagindo com seus pares, por isso a importância da implementação de um projeto que estimule todas essas ondas e fluxos de simbolização, contribuindo para uma permanência dessa capacidade de simbolização em seus processos posteriores como indivíduo do mundo.

Para complementar esses conceitos, recorri aos estudos recentes da Neurociência que também afirmam a importância do meio para o desenvolvimento do indivíduo. Cosenza e Guerra, em sua obra *Neurociência e educação: como o cérebro aprende* (2011), observam que o ser humano precisa de estímulos para se desenvolver. Mesmo que nosso cérebro já

esteja programado para fazer algumas coisas, ele necessita dessa interação para um melhor desempenho, diferente do que acontece naturalmente com os animais. Segundo eles,

A interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem. Em sua imensa maioria, nossos comportamentos são aprendidos, e não programados pela natureza. (COSENZA E GUERRA, 2011, p.34).

Os autores evidenciam que embora existam diferenças no desenvolvimento de cada indivíduo, alguns estágios devem ser levados em consideração, como o caminhar, o controle dos esfíncteres e a fala, que são etapas que normalmente deverão ser cumpridas naqueles períodos já evidenciados por Piaget e que, de acordo com a Neurociência, se fazem cumprir pelo “amadurecimento progressivo das conexões que se fazem entre os neurônios e também pela mielinização das fibras nervosas envolvidas na sua execução” (Ibid., p. 34). Eles evidenciam que de todas as capacidades a que mais depende da interação com o ambiente é a fala, embora ela já esteja programada pelo sistema nervoso. O que determina como e de que forma se dará esse processo são os estímulos oriundos do ambiente no qual o indivíduo está inserido. Os estudiosos afirmam que crianças com um cérebro dentro dos padrões normais, aprenderão a falar e a compreender a linguagem naturalmente, sem necessidade de serem ensinadas. Entretanto o domínio das funções da língua é exclusivamente dependente da sua interação com o meio. Eles afirmam também o que muitos estudiosos nos dizem sobre o reconhecimento da voz da mãe pela criança, o que vem desde os primeiros meses de vida intrauterina.

É importante esclarecer que o feto pode ouvir sons, ainda que distorcidos pelo conteúdo abdominal da mãe, e parece ser capaz de discriminar alguns deles. Contudo, ele não compreende ainda a linguagem, habilidade que irá desenvolver nos primeiros meses após o nascimento, por meio da interação social. (Ibid., p. 35).

Tal afirmação vem ao encontro de outros estudos que comprovam que o bebê já consegue perceber o ambiente externo por volta das 20 a 24 semanas de gestação. Em um artigo intitulado *A Neurociência e o bebê de zero a três anos*, a pediatra Iole Cunha afirma que, nessa fase, o cérebro humano já possui mais de 100 bilhões de neurônios, o que também permite que cada criança forme “...proto-representações decorrentes das experiências e emoções que esculpirão os mágicos caminhos do seu cérebro em desenvolvimento e formarão seu *self*.” (CUNHA, 2018, grifo da autora). Essas afirmações corroboram com as

reflexões do professor Evelio Parra (2011a), quando ele diz que o bebê consegue captar os sons vindos do mundo exterior desde os primeiros meses da gestação. Nas palavras do autor,

Sabemos que o bebê vem ao mundo com capacidades que lhe permitem tratar as informações que se encontram no mundo físico e também no vasto mundo da intersubjetividade. A voz da mãe já está inscrita no psiquismo do bebê em seu nascimento. Essa inscrição começa no final do quarto mês de gestação quando a capacidade auditiva do feto se organiza de tal maneira que as informações sonoras já estão acessíveis ao seu aparelho auditivo. Isso põe por terra todos os conceitos de tabula rasa, uma vez que o bebê é capaz de tratar as informações ligadas à voz e fazer emergir delas o sentido. Que consiga distinguir a voz de sua mãe das outras vozes que o rodeiam já supõe uma discriminação mental que põe a caminho o movimento do pensamento. (PARRA, 2011a).

Nesse sentido, a voz da mãe é o som mais importante identificado pelo bebê nos primeiros dias de vida, e a partir desse som é feito todo o primeiro processo de comunicação inicial da criança. Sendo assim, a figura materna é sua primeira leitura e projeção de mundo.

Para Parra

O rosto da mãe vai ter um papel fundamental nessa colocação em movimento da atividade psíquica porque um rosto não é simplesmente alguma coisa que contém uma boca, um nariz e olhos, mas é um livro que envia permanentemente informações que o bebê processa a cada instante mesmo se não nos damos conta. (PARRA, 2011a).

A mãe também é, para o bebê, a extensão de seu corpo, pois ele ainda não consegue reconhecer-se como sujeito singular. Ninfa Parreiras (2012) afirma que “...o bebê não se distingue da mãe. É como se fosse apenas um corpo único, fusionado. Mãe e bebê são um só ser. (...)” (PARREIRAS, 2012, p. 94). Essa sensação de fusão que vem desde a gestação permeia ainda por algum tempo a vida da criança e, por isso, a separação entre mãe e bebê se apresenta muito dolorosa em alguns casos. Parreiras (2012) também reitera o que é dito por Parra (2011a), de que a relação entre esses pares é feita através da constituição e do desenvolvimento do psiquismo do indivíduo, “por isso a troca de experiências sensoriais e afetivas entre feto e mãe grávida são estruturantes do psiquismo. No útero o feto se sente protegido, satisfeito. E, ao nascer, o bebê precisa da mãe, do contato com ela (...)” (PARREIRAS, 2012, p. 64). Nesse sentido, essa relação com a mãe pode ser desencadeadora de uma relação positiva com a leitura, já que tudo que é dito e pronunciado pela mãe afeta as funções cognitivas da criança e também sua emoção. Isso tem consequências posteriores, quando ela ingressa na escola, mesmo na ausência da mãe, esse gatilho não condena a criança a não se tornar leitora.

Após o nascimento, esses processos afetivos são maximizados. Segundo Cunha (2018), a criança nessa fase da primeira infância, o período que começa com o nascimento e vai até os três anos de idade, desenvolve suas funções cognitivas através das sensações enviadas ao córtex cerebral, sejam essas positivas ou negativas. Nas palavras da autora:

A neuro-embriologia define o córtex límbico órbita pré-frontal como a matrix da mente de zero a três anos, ou seja, desde o limite da prematuridade, pois o *bebê zero* é o recém-nascido, quer seja prematuro extremo ou a termo. É um período de imaturidade anatômica, mas de maturidade funcional tanto maior quanto mais prematuro for o bebê. Sua função mental é definida pela *habilidade de categorização perceptual*, que permite ao bebê a inscrição de sensações de afetos positivos, que lhe determina sentimentos de segurança e acolhimento. Ou de afetos negativos determinando insegurança e desamparo. (CUNHA, 2018, grifos do autora).

Quanto mais intensos e contínuos forem esses estímulos afetivos, maior será a possibilidade “de esculpir circuitos neurais duradouros podendo interferir no desenvolvimento e na aquisição das habilidades cognitivas.” (CUNHA, 2018). Esses estímulos são enviados ao córtex das emoções e deles geram um conjunto de sinapses que também são responsáveis por arquivar as memórias destas vivências e criar seu conteúdo emocional.” (CUNHA, 2018).

Esses afetos são captados pela criança através das pessoas de seu entorno, pois ao longo dos dias e meses o bebê começa a compreender que existe um mundo além do seu universo com a mãe. Esse mundo pode ser composto pelo pai, pelos irmãos e por outras pessoas com as quais esse bebê mantenha algum tipo de relação e convívio.

(...) Ele passa a criar representações e a estabelecer vínculos com outras pessoas que não só preenchem os vazios e as faltas, como também inauguram novas relações e sentidos. Cada pessoa tem seu jeito de segurar e embalar o bebê; os gestos, voz, calor do corpo. (PARREIRAS, 2012, p. 64-65).

Essas relações são mediadas, principalmente, por adultos, que inserem o bebê em um contexto social. Essa primeira fase de interação, que se inicia no nascimento e se estende até mais ou menos um ano de idade, é chamada por GIROTTO; SOUZA; BALÇA (2019), como “momento da comunicação social” (p. 169), e segundo as mesmas autoras, é seguido pelo “momento da manipulação dos objetos” (p. 169) que se estende até os três anos de idade. Esses momentos formam a primeira etapa do desenvolvimento da criança nesse período da primeira infância. Como o bebê é um ser dependente, é por meio dessa sociabilidade que ele enxerga e percebe o mundo ao seu redor. A criança vê através dos olhos do outro.

Essa condição de dependência de bebê, ao lado do crescente papel do córtex cerebral nas atividades nas quais é envolvido, levam a criança a perceber, de maneira progressiva, o mundo apresentado pelo adulto e o próprio adulto, que se torna o principal objeto de seu interesse, junto da necessidade de novas percepções. (BOZHOVICH, 1981, *apud* GIROTTO; SOUZA; BALÇA, 2019, p 170).

Essa progressão é constituída por experiências atrativas ou repulsivas no momento presente, ou seja, no momento de interação do adulto com a criança que ainda não consegue estabelecer relações com situações do passado. Por isso ela precisa ser estimulada contínua e repetidamente por experiências que a emocionem. Essas percepções delineiam as leituras de mundo que a criança faz.

Como mencionei anteriormente, essa primeira percepção de mundo é a leitura que o bebê faz da mãe. Posteriormente, a criança passa a ler também o mundo das outras pessoas ao seu redor e todos esses sujeitos são os condutores da criança a esse novo universo da leitura do mundo exterior. Parra (2011a) nos diz que essa leitura de mundo é anterior ao processo da escrita, pois todas as informações captadas por vozes, rostos e gestos são armazenadas no psiquismo, o que posteriormente auxiliará no processo da atividade do pensamento. Segundo ele,

...todas essas capacidades de ler voz e o rosto, coloca em movimento uma atividade interpretativa que permanecerá o centro da criação do sentido pelo psiquismo humano. E isso permite dizer que o ato de leitura esta, de certa forma, na origem da atividade do pensamento. É a ontogênese do pensamento porque o sentido, que é uma espécie meta permanente do espírito, não está dado completamente. É preciso construí-lo a partir das informações recebidas. O ato da leitura intervém na leitura que o sujeito faz das informações que recebe e que lhe servem para pôr sua atividade psíquica em movimento. (PARRA, 2011a).

Todas essas informações recebidas e retidas pela criança ajudarão no processo de desenvolvimento e na construção de suas percepções de mundo. A criança lê tudo, desde a voz até a maneira com que é conduzida pelo adulto, seja pelo toque, pelo colo e pela forma com que essa interação ocorre. Mesmo sem falar, a criança consegue expressar essa troca. Segundo Parra

Vemos quanto o adulto tem um papel fundamental na instauração dessa atividade precoce de leitura dando permanentemente informações que a atividade psíquica do bebê pode tratar. (...) Esse diálogo se passa tanto no nível do corpo quanto da voz. Quando pegamos um bebê, constatamos que ele participa desse ato endurecendo seu corpo. Se o bebê fica como uma espécie de boneca de pano, isto quer dizer que ele não dialoga e eu o pegar no colo não é tão fácil. Podemos então definir a capacidade da linguagem como uma capacidade específica da nossa espécie de tratar e reenviar em eco as informações que vêm do outro. (PARRA, 2011a).

Essa visão, percepção e estímulos dados pelo adulto para a criança ajudam a formar sua leitura de mundo e são tomados do conceito de livro psíquico que o autor cria, no qual a criança lê, e que é dividido em três movimentos:

...em primeiro lugar, de ler permanentemente informações que vêm do mundo intersubjetividade, esse mundo tão difícil, no qual se realiza nossa vida e se desenvolvem o amor, o ódio, o reconhecimento, a mentira, etc. Em segundo lugar, ler utilizando todos os nossos sentidos, as informações do mundo físico, quer dizer, do mundo exterior. Em último lugar, ler também as informações do mundo interno, o que cada um sente no fundo de si mesmo. Cada pessoa, sem o saber, está então, sem cessar, lendo três livros, o livro da intersubjetividade, o livro do mundo e um livro interno.

Esse primeiro livro simbólico no fundo de cada um de nós, esse livro psíquico, está escondido, mas sempre presente. (PARRA, 2011a).

É nesse momento que a leitura da Literatura, a atividade literária, pode e deve entrar no mundo do bebê através da mediação do adulto. Com as relações permeadas pelo afeto, através do toque, dos afagos, do colo, do uso da voz para cantar canções de ninar, contar histórias e proporcionar essas novas percepções ao mundo do bebê,

...a descoberta de que os textos são coisas que têm um sentido, mitos sentidos, e que cada sujeito deve trabalhar um pouco para chegar a construir sentido na sua mente.(...) O bebê compreende rapidamente que o que dizem os adultos, o movimento de sua boca, o som têm um sentido que ele interpreta. Essa função interpretativa já é colocada quando começamos a ler para as crianças os textos, e se elas são tão sensíveis à voz [sic] e aos nossos rostos é porque leem permanentemente. Não sabemos o que elas compreendem, mas sabemos que compreenderam alguma coisa e que uma espécie de movimento psíquico aconteceu. Cada criança constrói coisas diferentes que não são também as mesmas que as dos adultos, exatamente como na leitura do mundo em que sabemos que o bebê não analisa as informações como o adulto. (PARRA, 2011a).

Já que a criança é sensível à voz e aos gestos produzidos e vindos do adulto, quanto mais precoce começa essa interação da leitura da literatura com o bebê, melhor será a construção da sua subjetividade posteriormente. Essa interação começa com as cantigas de ninar, as parlendas, os acalantos e segue pelo gesto de contar histórias com o bebê no colo, mostrando-lhe o objeto livro, sendo para ele um novo campo de percepção, chamado por GIROTTO; SOUZA; BALÇA (2019) de

percepção visual-direta, caracterizada pelo profundo tom emocional. (...) o livro presente diretamente na esfera perceptiva do bebê. (...) a criança pequenina, pouco ou nada fala sobre aquilo que não vê, característica que se mantém até por volta dos três anos, quando o desenvolvimento da linguagem permite a sofisticação do pensamento com a capacidade de representação do simbólico. (GIROTTO; SOUZA; BALÇA, 2019, p. 171).

Dessa forma, a criança só consegue se interessar por aquilo com que mantém um estímulo externo direto, permitindo assim a construção de novas percepções. Nesse sentido, essas incitações externas serão a essência do seu processo de desenvolvimento infantil, com a “(...) manipulação dos objetos, da percepção das coisas e das pessoas, da necessidade de movimento e de locomoção. E tais estímulos, apenas, tornam-se objeto de atenção e de desejo do bebê pela mediação do adulto.” (GIROTTI; SOUZA; BALÇA, 2019, 172).

Parreiras (2012) acredita também que é nessa fase que o bebê mais aprende e se desenvolve, portanto, é dever do adulto auxiliá-lo para além de suas atividades básicas de alimentação e higiene e oportunizar muitos momentos de afeto e estímulos: “não quer dizer que o bebê seja um pacotinho, que basta alimentar, trocar fraldas, dar banhos e fazer dormir. Ele necessita receber afetividade: carinho, toques, cantos...” (PARREIRAS, 2012, p. 67). E essas atividades podem ser executadas por qualquer pessoa que seja responsável pela criança.

(...) ele aprende muito durante um período curto da vida, os primeiros anos. Nos três primeiros anos, o bebê acumula uma aprendizagem extraordinária em vários aspectos. É também quando sua personalidade se constitui. Então, nos primeiros anos, devemos estar muito presentes, conversar com o bebê, brincar com ele (...) Ler para o bebê, cantar e contar histórias. (...).

Nos primeiros anos de vida da criança, sua memória começa a armazenar experiências que nem sempre serão lembradas verbalmente, mas ficam registradas no inconsciente. É quando ela começa a adquirir a linguagem. (PARREIRAS, 2012, p. 69).

É na primeira infância que o processo de estímulos da linguagem vem através da relação comunicativa com o adulto. Portanto, é dever dele conduzir a criança nesse processo.

O adulto será o criador da necessidade de leitura, do prazer de participar de uma sessão de leitura em voz alta, de uma contação – pela ampliação de sua atuação na atividade comunicativa. Desse modo, as impressões externas que o bebê recebe, pela mediação do adulto leitor, são responsáveis pelo desenvolvimento dos sentidos da leitura, que caminha ao lado da progressiva maturação do cérebro e do desenvolvimento emocional. (GIROTTI; SOUZA; BALÇA, 2019, p. 172).

Essa relação comunicativa estabelecida pelo cantar e contar história é repetidamente atribuída pelos estudiosos do desenvolvimento infantil ao momento do colo. Nessa proximidade, ocorre um envolvimento que exige uma postura da figura adulta de forma que consiga estabelecer uma organização das impressões audiovisuais da criança, através da mediação da atividade leitora, como observa Parreiras:

Ao ler ou contar uma história e segurar o bebê ao colo, criamos um vínculo amoroso, de acolhimento. A voz familiar traz tranquilidade e segurança ao ouvinte. O bebê escutará a música de suas palavras, o ritmo de sua voz, a sonoridade da

história que você conta. Ainda não se deterá em conteúdos, mas na melodia de sua fala.

Na música que você cria e produz, na reprodução e criação de sons sem sentido. Ao segurar no colo o bebê e o livro, você vai criar um laço afetivo entre eles. (PARREIRAS, 2012, P. 86).

Esse momento particular pode e deve ser seguido pelo manuseio e exploração do objeto livro pelo bebê, seja apalpando, mordendo ou sugando. Ao adulto cabe deixar esse contato acontecer e observar como é feito.

Para auxiliar nessa mediação adulto-criança, atualmente, o mercado editorial para a Literatura Infantil, oferece diversos tipos de livros para bebê que podem ser utilizados pelo adulto nessa fase do desenvolvimento, como aqueles feitos em material de pano, cartonado, plástico ou até mesmo livros sensoriais com texturas diversas, livro-brinquedo, tudo vai depender do tipo de mediação criada pelo adulto nesse momento de comunicação da atividade literária. Além de todos esses elementos, essa mediação deve proporcionar ao bebê um momento de segurança e acolhimento que possibilitem à criança “...expressar-se, de forma cada vez mais complexa, em relação ao adulto, com movimentos, balbucios, sorrisos, gestos. É o adulto o responsável por significar as tentativas de comunicação com o bebê. (...)” (GIROTTI; SOUZA; BALÇA; 2019, p. 173).

Devemos considerar que a criança é um sujeito que se distrai e cansa facilmente, perdendo o interesse por atividades longas ou que não a envolvam emocionalmente. Nesse sentido, cabe ao adulto mediador estabelecer um vínculo atrativo com a criança.

(...) a capacidade de concentração diante da leitura em voz alta e/ou contação senão [sic] está correlacionada ao conteúdo da obra literária, está presa ao acolhimento que causa afetamentos positivos, impactando a capacidade de concentração da criança na atividade de narratividade vinculada à arte literária. (GIROTTI; SOUZA; BALÇA; 2019, p. 174).

Tal processo reitera o papel do adulto como mediador e promotor de estímulos na primeira infância. O bebê é um indivíduo que é preenchido com as percepções de mundo apresentadas pelo adulto. Esses estímulos o alimentam de maneira progressiva, auxiliando no processo de seu desenvolvimento. “...quanto mais o cérebro se desenvolve, mais são necessárias novas e mais complexas impressões” (Ibid., 174). Não são apenas as necessidades orgânicas que devem ser supridas, mas também as necessidades sociais.

É no final desse período da comunicação social que a criança começa a formar sua inteligência e personalidade. As ações de mostrar e apontar para objetos também estão inseridas nesse período que precede a aparição das primeiras palavras, o bebê ainda não

verbaliza, mas entende tudo e a todos ao seu redor. O que confirma as observações apontadas por Parra

(...) Quando um bebê, antes de dizer suas primeiras palavras, começa a apontar os objetos aos outros, podemos dizer que toda linguagem já está lá. De fato mostrar alguma coisa a alguém quer dizer que a representação do outro já está inscrita na mente daquele que mostra com o dedo. O ato de mostrar é absolutamente necessário à aparição das primeiras palavras: é nesse movimento que a criança vai poder captar a designação sonora que o adulto diz em resposta ao que ela lhe mostrou. O outro está presente nos próprios sons porque as palavras vêm dos outros, daqueles que já possuem a língua. Tudo isso faz parte da intersubjetividade, que vai em seguida tomar contorno na língua sob a forma de pronomes, por exemplo(...). (PARRA, 2011a).

No final dessa primeira fase da comunicação social, a criança já possui um entendimento de linguagem e já não se considera mais uma extensão dos adultos. Ela começa a compreender e estabelecer relações de consciência com o seu “eu”, que tornar-se-ão ainda muito complexas até o final da primeira infância.

Na primeira infância, a criança desenvolve sua percepção, sua atenção, sua memória, sua linguagem, seu pensamento. E todas essas funções psíquicas superiores complexificam-se no interior das atividades principais que a constituem: a comunicação emocional direta e, depois, a atividade sobre os objetos, que envolve a comunicação prática com os adultos, aquela que permite a exploração compartilhada dos objetos sociais. (GIROTTTO; SOUZA; BALÇA, 2019, 176).

Essa comunicação emocional direta é estabelecida, segundo as autoras, pelo esquema “criança-mundo das pessoas (ou criança-adulto social)” (GIROTTTO; SOUZA; BALÇA, 2019, p. 176) e como tal é constituída de uma atividade principal. Já a atividade secundária é a indireta, pois está relacionada ao segundo momento da primeira infância, que é a da manipulação sobre os objetos e que compreende o período de um a três anos de idade. É durante essa fase que o adulto permite à criança ampliar seus interesses e explorar os objetos ao seu redor, inclusive os livros. Vale ressaltar o que as autoras observam nesse momento

(...) depreendemos que há vivências leitoras essenciais a serem propiciadas com naturezas diferentes: a primeira com a criança em relação direta com o adulto na impressão dos livros em que as emoções e afetamentos constituem a atividade principal, na sequência esta se secundariza, e a principal será uma vivência indireta com o adulto em que o interesse pelo uso e função social dos materiais dados a ler, especialmente, o livro, será um mundo a ser explorado e descoberto – tateando os livros pela experimentação objetual. Ou seja, pela ação direta, a criança na manipulação dos livros, faz seus “descobrimientos”, um processo de evidenciação infantil, em que o mundo dos livros se manifesta como também se revela ao olhar e escuta atenta do adulto (responsável pela criação de situações promotora de um ensino desenvolvente já na primeira infância), às ações e gestos ainda iniciais do ato de ler que vão sendo sofisticados, tanto quanto periodicamente as vivências de reconhecimento pela ação direta objetual ocorrerem. (GIROTTTO; SOUZA; BALÇA, 2019, p. 177).

O bebê agora, nesse segundo momento, sente a necessidade de ir além das percepções repassadas pelos adultos, ele não age mais só através deles, mas em conjunto e colaboração com eles, através da exploração dos objetos em seu entorno. É nessa fase que o bebê começa a explorar ainda mais os espaços, pois ele quer manusear os objetos e entender a sua funcionalidade. “A relação com as pessoas continua motivando a atividade da criança, mas agora de forma indireta. Seu interesse principal é agir sobre os objetos, senti-los, testá-los, utilizá-los como os adultos fazem.” (GIROTTTO; SOUZA; BALÇA; 2012, p.178). Nesse período, a criança engatinha ou já começa a dar os primeiros passos explorando tudo ao seu redor. Brinquedos não a satisfazem totalmente, ela está interessada em outros objetos, os mesmos que os adultos manipulam.

No decorrer dos anos atuando na educação infantil, consigo perceber esse momento. Muitas vezes, a criança sai para explorar algo na sala que lhe chama atenção e não está relacionada ao seu universo infantil, como, por exemplo, os botões da televisão e outros objetos que estão ao seu alcance. Em casa, também é essa a fase da “dor de cabeça” dos pais, a fase em que as tomadas precisam ficar cobertas, a fase em que os armários e objetos da cozinha são explorados e tomados pela criança como brinquedos. Quantas vezes ouvimos aquelas clássicas frases “Fulano não quer saber dos brinquedos, mas pegou minhas panelas para bater”, ou até mesmo objetos mais simples, como garrafas pet, tampas, botões, etc. Essa fase requer um cuidado pelo olhar do adulto, que observe e oriente essa exploração de maneira cautelosa, ou seja, não expondo a criança ao perigo. Segundo as autoras, esse momento pode ser explicado também pelo viés da

Teoria Histórico-Cultural, a necessidade de investigar o mundo ao seu redor, o interesse cognitivo da criança pelos objetos da cultura fundamenta-se na necessidade de se apropriar do uso que as pessoas fazem desses mesmos objetos e na complexificação da capacidade perceptiva, do pensamento e da linguagem. (GIROTTTO; SOUZA; BALÇA; p. 178).

No que se referem ao objeto-livro, as autoras observam que a criança, embora pegue o livro e imite a ação do uso dele como os adultos fazem, ainda não reproduz o faz de conta, pois “Na primeira infância, a criança ainda não cria uma situação fictícia, ainda não utiliza simbolicamente os objetos como representações dos objetos reais. E, sem atender a essas características, não há jogo” (GIROTTTO; SOUZA; BALÇA; p. 176-177).

As autoras se servem das observações de Vygotsky quando denominam essa etapa de “quase-jogo”, pois a criança age apenas com a imitação dos objetos concretos tais quais eles

são. Se ela alimenta um boneco, ele é apenas um boneco, não passa para representação de bebê, processo de fabulação que já ocorre com as crianças maiores, por exemplo. Na sala de aula do berçário, algumas crianças agiam dessa forma, entretanto outras já estavam um pouco avançadas no processo.

Ilustro como exemplo a turma de berçário II que tive no ano de 2019. As alunas brincavam com as bonecas como bonecas e as alimentavam com faz de conta, já outras, cuja linguagem verbal já estava em processo com palavras fragmentadas e silábicas, faziam das bonecas filhas, ou alunas, pois conseguíamos observar a representação da cena de mãe e filho e/ou aluno e professor. Vale ressaltar que cada criança é um ser singular, e que alguns conceitos não se encaixam em um processo mais geral, pois o desenvolvimento infantil depende de vários aspectos, dentre os quais os estímulos do mundo exterior como já mencionei anteriormente.

No entanto, de forma geral, é na média dos dois anos de idade que o processo da linguagem começa a aflorar. O processo de aquisição da linguagem modifica a forma como a criança estrutura o seu pensamento que

(...) passa de um primeiro momento em que é visual por ações ao pensamento visual por imagens e, depois, ao pensamento verbal. Assim, a criança apresenta uma sofisticada inteligência prática, que permite a sua atuação sobre os objetos sociais, mas não uma inteligência simbólica. (GIROTTO; SOUZA; BALÇA; p. 179).

As autoras apontam que é no processo visual por ações que a criança começa a estabelecer relações com objetos a partir do tato e essa experiência proporciona ações sem intenção. A criança age com naturalidade e vai testando seus limites e brincadeiras, como o exemplo com que elas ilustram: colocar a bolinha dentro da caixa que, em outro dia, em um outro processo, a criança pode repeti-lo, pois já sabe que isso é possível. Por outro lado, o processo visual por imagens ocorre na criança através da retenção de “...uma maior capacidade de memorização e uma primeira forma de abstração em relação aos objetos de contato imediato, estando fundamentado nas imagens dos objetos, pessoas e relações, que a criança guarda em sua memória”. (GIROTTO; SOUZA; BALÇA; 179-180), e o terceiro aspecto, através do pensamento verbal, já apresenta uma fase mais simbólica e abstrata.

Para ilustrar melhor essa fase e as relações entre pensamento e linguagem as autoras recorrem novamente a

Vygotski (1995) que discute o processo de desenvolvimento da linguagem oral pela criança, afirmando que num primeiro momento, pensamento e linguagem constituem dois processos independentes, sendo que a criança vocaliza alguns sons,

inicialmente, como forma de manifestar seu estado emocional e, depois, como uma primeira tentativa de estabelecer uma comunicação com o adulto, imitando-o; e tem seu processo intelectual não vinculado à linguagem. Com a aquisição da linguagem oral, novas formações mentais ocorrem e complexifica-se o pensar, mas a linguagem somente intelectualiza-se e o pensamento verbaliza-se, quando da efetiva apropriação da função simbólica da consciência, por isso o faz de conta será essencial nessa aquisição. (GIROTTO; SOUZA; BALÇA; 2019, p. 180).

Nessa fase dos dois anos, a criança começa a ter um pouco mais de autonomia, ao caminhar, correr, se expressar, se defender, comer sozinha, etc. A criança passa a se enxergar não mais como um bebê, mas como uma criança (Ibid. p.180). Essa fase de amadurecimento, também permite que os momentos de mediação literária sejam feitos por um período maior, pois a criança já consegue permanecer mais tempo sentada escutando uma contação de histórias. Ela também manuseia e explora o objeto livro por mais tempo.

(...) As narrativas curtas com forte apelo a vivências similares das crianças, em linguagem clara e concisa, mas poética, enreda os pequenos. Os gestos, balbucios, palavras, tentativas de construções frasais em exclamações, interrogações, afirmações, conexões, suposições, genuínos enunciados em constituição são evidenciados ao professor através de vivências e ações criadas. (Ibid, p. 180).

Ressalvo que trago essas considerações, pois são significativas ao ilustrar o perfil da criança de berçário. De modo geral, a criança completa os dois anos de idade dentro da sala de aula de berçário. É notório acompanhar o seu crescimento e evolução. Ainda no aspecto da linguagem oral, a criança dessa faixa etária apresenta um vocabulário em fase de desenvolvimento, que é aprimorado progressivamente. Mesmo com frases curtas, silábicas ou balbucio, a criança consegue se expressar e se fazer entender. Algumas crianças que apresentam uma linguagem mais clara, já demonstram curiosidade em nomear objetos e pessoas, e algumas até conseguem reproduzir os nomes dos colegas e das professoras. Recordando que esse período faz parte do momento da exploração dos objetos. Portanto, essa exploração não se dá apenas pelo manuseio nos objetos, mas também pela curiosidade de nomeá-los.

Por outro lado, as autoras analisam que, para as crianças dominarem o significado de nomes ou formarem conceitos, requer passar por um longo processo que pode permear toda a infância e, nesse momento da primeira infância, essa comunicação tem uma finalidade mais prática: a de conseguir se comunicar com os adultos e as demais crianças.

Dentro da sala de aula do berçário também há crianças que ainda não conseguem verbalizar seus sentimentos e emoções, crianças cuja linguagem oral é limitada, mas que entendem todos os comandos e combinados da turma. Ressalto que tomo como base para

essas considerações a turma de berçário II que tive no ano de 2019. Lá tínhamos crianças cuja fala era clara e outras que não conseguiam se comunicar verbalmente, mas eram compreendidas por nós e pelos coleguinhas.

Existe ainda, dentro do momento de exploração dos objetos, a fase em que a criança generaliza o uso e as ações dos objetos. Essa fase é representada “pela transferência de ações de um objeto a outro e embasada na comparação entre o que a criança e o adulto fazem.” (GIROTTTO; SOUZA; BALÇA; 2019, p. 181). As autoras afirmam que, através da linguagem, as crianças conseguem comunicar essa generalização, estabelecendo relações “...com as pessoas, com os objetos e as suas formas de pensar sobre eles. (...)” (GIROTTTO; SOUZA; BALÇA; 2019, p. 181). Novamente citando Vygotsky, as autoras dizem que a generalização é a nova formação mental desse mesmo período relacionada à linguagem da criança, e complementam,

Inclusive a percepção, que, até então, estivera subordinada às impressões visuais diretas, torna-se semântica; na percepção do objeto são introduzidos elementos de generalização; de uma forma mais sofisticada de estabelecimento de relações. (GIROTTTO; SOUZA; BALÇA; 2019, p. 182).

Essa afirmação também é nítida de ver dentro da sala de aula de berçário, quando os alunos recorrem a um mesmo objeto apelidando-o com um nome e fazendo com que todos conheçam aquele objeto por aquela nomeação particular. Entretanto, aqui, ilustro esse exemplo com uma experiência pessoal, com meu sobrinho: No período em que frequentou uma turma de berçário II, se referia às figuras dos objetos refrigerantes e suco como “cuco”, porém estabelecia uma relação diferente quando se tratava do objeto água, que para ele era “água”. Contudo, era compreendido e entendido pelos pais, irmão e demais membros da família. Quando se referia a “cuco”, estava solicitando refrigerante ou suco. Isso vem ao encontro do que as autoras dizem pelas palavras de Vygostky quando este afirma que

....apenas nessa idade se forma na criança uma visão estável do mundo, ordenada em sentido objetual, diferenciada pela primeira vez graças à linguagem. Diante de uma criança da primeira infância aparece, pela primeira vez, um mundo de objetos estruturados que adquirem um determinado sentido, já não o jogo cego de certos campos estruturais que o bebê percebia. Este é o período no qual o mundo dos objetos surge diante da criança. Daqui as suas perguntas sobre o significado do que vê e o porquê de sua dificuldade em transferir as palavras. Na primeira infância, as palavras não se separam dos objetos que designam e a criança não pode nomear as mesmas coisas com palavras diferentes. (...) (Vygotsky, 1996 *apud* GIROTTTO; SOUZA; BALÇA, 2019, p. 182)

A criança agora também consegue fazer um uso organizado da memória, pois seu pensamento já está um pouco mais estruturado, fazendo-a recordar algumas experiências, estímulos e emoções, inclusive as percebidas na fase da percepção visual direta. Nessa etapa, a criança consegue dominar melhor sua linguagem oral estabelecendo relações e generalizações, mesmo que o seu pensamento verbal não seja ainda externalizado de forma verbal e organizada, mas ela se faz entender nesse processo comunicativo.

No que se refere à mediação literária, algumas crianças conseguem estabelecer relações semânticas com as histórias lidas e/ou contadas. Elas fazem uso do processo de generalização para melhor compreensão dessas histórias, e

as relações possíveis de acontecerem se dão de forma mais enriquecida. As relações entre as características de imagens e conteúdos-tema dos livros, entre texto escrito e linguagem visual, bem como o uso autônomo do livro crescem em proporções anteriormente, impossíveis.

A aquisição da linguagem oral amplia exponencialmente a capacidade de exploração dos livros pela criança, e a faz entender o que “se pode obter de um livro”. (GIROTTO; SOUZA; BALÇA, 2019, p. 182, grifos das autoras).

Retomo as considerações das autoras quando nos dizem que, se o primeiro momento da fase da primeira infância é o de comunicação social, com uma relação emocional direta, formada pela relação criança-mundo das pessoas (ou criança-adulto social), esse segundo momento, que determina o período da manipulação dos objetos, vai do primeiro ao terceiro ano de vida da criança, elas nos dizem se tratar de um “esquema criança-mundo dos objetos (ou criança-objeto social)” e complementam:

Percebendo o mundo de forma diferenciada, apropriando-se da significação semântica dos objetos e podendo, ainda que de forma simples, realizar as primeiras generalizações, a criança tem plenas condições de estabelecer novos motivos para a sua conduta.

Da comunicação emocional direta e dada as condições de vida e educação que permitem o incremento dessa comunicação com o adulto, agora tendo os objetos sociais como foco principal, a criança realiza um salto qualitativo, integrando-se a uma nova atividade principal: a atividade sobre os objetos (...) (GIROTTO; SOUZA; BALÇA; 2019, p, 184).

Ao final dessa segunda fase, a criança já possui autonomia suficiente para manifestar diferentes ações e expressões, se colocar como sujeito em uma nova forma de conduzir o seu espaço e interagir com os seus pares e com o seu meio. A criança se permite conhecer e fazer conhecer com essa comunicação, que vem a ser complementada pela aquisição das primeiras palavras e frases formadas integralmente. Agora entendendo como ocorre todo esse processo de aprendizado no desenvolvimento da criança, passarei para o capítulo específico que aborda as questões da poesia infantil na primeira infância.

2.5- O cavalinho que sobe: a poesia infantil e a infância.

No que diz respeito ao trabalho com a poesia infantil, parto primeiramente dos conceitos apresentados por Maria da Glória Bordini (1991), Juan Cervera (1992) e Yolanda Reyes (2010), a que também se somam os estudos de Bordini (2010), Jesualdo Sosa (1978) e Evelio Cabrejo-Parra (2011b).

De acordo com Maria da Glória Bordini (1991), o imaginário infantil é instigado através da interação das crianças com os textos poéticos antes mesmo de serem alfabetizadas. Essa interação com esse tipo de acervo deve manter seu caráter poético, não sendo utilizado como função pedagógica pelo fato de por ser destinado às crianças, ou seja, mantendo a essência de sua forma como veículo de experiência estética, independente da idade de seu destinatário.

O adjetivo *infantil*, acrescentando à poesia, portanto, é central para a discussão do assunto, de vez que, ao postular esse gênero literário como arte para um público determinado, os estereótipos referentes a esse público retornam por efeito de ricochete sobre o comportamento da produção poética, podendo privá-la de sua especificidade artística. Impensável a criança como destinatário, a poesia infantil precisa, apesar do paradoxo, esquecer-se de seu algo para poder agenciar o efeito poético que deverá provocar, caso não deseje trair um público confiante e incapaz de defender-se de contrafações. (BORDINI, 1991, p. 11, grifo da autora).

Em consonância com Bordini, Cervera (1992), ao falar sobre o conteúdo e a forma da poesia infantil, ressalta também essa primeira atividade natural da criança diante das palavras, proporcionando-lhe o brincar e manejar com as letras de distintos ângulos, o que ele chama como jogo poético. Esse jogo é oportunizado pela musicalidade e o ritmo trazidos no poema, que são os aspectos mais significativos nesse tipo de texto feito para crianças, como observa o autor “Asegurada la musicalidade por el ritmo y la rima, las palabras pasan a menudo a um plano secundário, razón por la que no sorprende que del mismo poema existan numerosas versiones.(...)” (CERVERA, 1992, p. 82)¹⁵.

Nesse sentido, e fazendo uso desses recursos da musicalidade e da melodia na poesia infantil, que farei minha proposta de prática pedagógica de intervenção utilizando desse acervo presente na tradição oral, no conjunto folclórico que envolve os brincos, as parlendas, as cantigas, os acalantos etc.. Segundo Bordini, esse acervo poético é nato no ser humano,

¹⁵ (...) Com a musicalidade garantida pelo ritmo e pela rima, as palavras costumam passar para um nível secundário, e é por isso que não surpreende que existam muitas versões do mesmo poema.(...)” (CERVERA, p. 82, tradução nossa)¹⁵.

tanto que sua utilização com o bebê começa desde os primeiros meses de gestação, das primeiras conversas da mãe com o bebê, e obtém uma continuidade que será evidenciada pela criança no que se refere à sensibilidade estética posterior.

No acervo folclórico das nações, é comum a presença de brincos, poemas dirigidos ao bebê, para fazê-lo apreciar o ato de vestir-se, banhar-se, comer ou dormir. (...). As formações rítmicas sincopadas acompanham os gestos quase rituais da mãe sobre o rosto do bebê, despertando-lhe a atenção para o alimento e assegurando-lhe o carinho materno.

Não são raros os poemas que se fazem acompanhar de cócegas, palmadinhas ou em que o recitante faz seus dedos andarem pelo corpo da criança ou faz saltar o filho no joelho, como em “Upa-upa-cavalinho”.

O acalanto é a forma mais conhecida de poema de afago e, talvez, o verdadeiro gatilho da sensibilidade posterior da criança para a poesia. (BORDINI, 1991, p. 23-24, grifos da autora).

Por outro lado, Yolanda Reyes (2010) intitula essa leitura e literatura a partir da gestação como “leitura pelas orelhas” (p. 24) e é, segundo a autora, nesse momento que começa a experiência estética do sujeito enquanto leitor ouvinte.

(...) Trata-se da literatura, que chega ao útero “pelas orelhas” e pode amarrar as reflexões anteriores sobre a construção desse lugar simbólico que mantém uma conexão tão estreita com a experiência estética. (...) Da mesma forma que se sabe que o bebê ainda não entende as palavras e a lógica que as encadeia entre si, sabemos que essa torrente verbal provoca nele uma espécie de encantamento e constitui seu texto originário de leitura. (...). (REYES, 2010, p. 24, grifos da autora).

Dessa forma, a autora evidencia a importância da musicalidade e do acervo presente na tradição oral como uma herança de todos os povos e que é naturalmente exposta aos bebês

(...) a ênfase no ritmo e na prosódia e a carga melódica impressa pela voz adulta quando se dirige aos bebês demonstra que carregamos, como bagagem evolutiva da espécie, uma cadência que transcende o uso utilitário da linguagem e transmite uma experiência estética, além do significado literal das palavras. Um testemunho desses poderes mágicos e curativos da linguagem é a tradição oral existente nas diversas línguas e culturas à qual os adultos recorrem na presença de uma criatura, como legado compartilhado do qual podem lançar mão para acalmá-la ou acalentá-la. (REYES, 2010, p.25).

Evelio Cabrejo Parra (2011b) também afirma que é possível ler para crianças na gestação, pois como dito anteriormente, o sistema auditivo do feto se desenvolve entre o terceiro e o quinto mês, assim,

...a voz da mãe chega a ele como uma ressonância particular (...) o bebê armazena essa informação e a utiliza ao nascer. Ele distingue a voz da mãe de todas as outras vozes que o rodeiam. Mas eu diria que o importante para a formação do bebê é saber

que ele necessita de tudo que é rítmico, pois isso é algo que vai facilitar o seu crescimento psíquico, psicológico. (PARRA, 2011b).

Parra ressalva que não é necessário escolher muitas coisas, pois cada língua já possui esse material específico que para o professor, já é “...destinado a alimentar as necessidades psicológicas do bebê. (...) às cantigas de ninar, todas as línguas tem isso. (...) Trata-se do patrimônio antropológico contido nelas todas.” (PARRA, 2011b)

Jesualdo Sosa em seu texto clássico *A Literatura Infantil* (1978) também observa todo esse resgate dos textos da tradição oral e reitera que o som é o primeiro texto poético apresentado às crianças, vindo inicialmente através das canções de ninar, que para ele são a gênese dos textos folclóricos do acervo da oralidade. Para o autor, o som poético produz na criança, mesmo que inconscientemente, um “gozo puro” (SOSA, 1978, p. 184), através das palavras e versos cantados pela mãe em vários momentos.

Já Yolanda Reyes observa que esses momentos de conversação entre mãe e bebê são as primeiras leituras que o sujeito possui, aquelas que vêm escritas “sem páginas nas cantigas de ninar e nos jogos tradicionais” (REYES, 2010, p. 32).

(...) 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. Para além do sentido literal das palavras, os acalantos repousam nas propriedades rítmicas da linguagem; por isso são rimados, aliterados e repetitivos. Esses primeiros *livros sem páginas* que escrevemos na pele e na memória do bebê parecem responder à necessidade dele de ler com o ouvido e com o tato. (REYES, 2010, p. 33-34 grifos da autora).

Reyes evidencia a importância do uso da voz nesse jogo com o texto poético, ou seja, a forma de falar com o bebê, muitas vezes, é presa ao que ela chama de “martenês” ou “parentês” (p. 35), que seria a linguagem familiar da criança

“martenês” ou “parentês”, termos consagrados pelos especialistas para caracterizar a forma de falar especialmente destinada aos bebês que têm características prosódicas e de conteúdo bem diferentes da fala dirigida aos adultos. No martenês se exageram a acentuação e a entonação, e essa maneira de falar às crianças parece fazer parte da bagagem evolutiva da espécie, como demonstra o fato de que até mesmo as crianças de cinco anos precisam adotar um tom especial para conversar com seus irmãozinhos menores: “*oii meu bebezinho...oii, oii meininho*”. Assim, mediante exageros rítmicos das palavras, essa língua especial, “em clave sonora de bebê”, ressalta os traços acústicos do idioma para ajudar aos recém-chegados a perceber como canta a sua língua. (Ibid. p. 35, grifos da autora).

Sobre essa relação da musicalidade familiar, a autora se embasa ainda nas afirmações de Stern quando ele diz que os pequenos “(...) preferem com naturalidade os sons

pronunciados em tom alto, não muito rápidos, e com melodia e consoantes suavizadas. (...)” (STERN, 1991, *apud* REYES, 2010 p. 35).

Cervera (1992) intitula os textos da tradição oral como a “...gênesis de la poesía para niños” (p.84)¹⁶, e os coloca no topo da pirâmide da tradição oral dividindo-os em três origens distintas, sendo esse acervo folclórico nativo de cada povo como a primeira origem, o que nas palavras do autor se chama de “*literatura ganada por el niño*” (p.84, grifos do autor).¹⁷

Es un abigarrado conjunto de rimas, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, formulillas, oraciones, villancicos, canciones de corro y comba y hasta romances. Algunas de estas composiciones recogen a menudo juegos de palabras; muchas son soporte literario de juegos de movimiento e ingenio, y siempre presente el ritmo de forma muy marcada. (CERVERA, 1992, p. 84).¹⁸

O autor ressalta ainda que, embora essa poesia tenha um reconhecimento em livros e antologias escolares, sua origem, linguagem e relacionamento com o universo infantil ainda é pouco estudado. Mas não há como negar sua significativa apreciação por parte das crianças, por apresentar em sua forma essa musicalidade com as palavras que estimula a memorização e o jogo poético com esse público infantil.

Já a segunda origem da poesia infantil está relacionada aos textos produzidos de autores-adultos para crianças, muitos produzidos a partir desses textos folclóricos do acervo da oralidade e outros escritos com aspecto infantil, mas que em sua essência apresentam o pensamento adulto e que não tem uma boa recepção por parte do leitor-criança. O que traz à discussão a incansável problemática da adaptação ou criação de textos para crianças que não apresentem conteúdos de caráter moralista e didático, mas sim que mantenham a essência poética do jogo do brincar com a musicalidade das palavras, ou seja, que mantenham e tenham os aspectos lúdicos que são a essência do texto infantil.

Aquí se incluyen peas de autor. Pese a que tampoco fueron escritos para niños, las antologias y libros de texto se los han dedicado con frecuencia. Las características que los han hecho acreedores a esta atribución son la sencillez, la ternura, el didactismo y la limpieza moral. Pero por regla general estos poemas sirven de pasto a actividades didácticas más que al verdadero deleite del niño. Algunos de estos textos poéticos son escasamente infantiles, no por falta de esfuerzos para aproximarse al niño, sino por us carencia de aliente lúdico, requisito fundamental para el niño. (p. 85)¹⁹

¹⁶ “...gênesis da poesia infantil” ¹⁶(p. 84, tradução nossa).

¹⁷ “literatura conquistada pela criança” (p. 84, tradução nossa).

¹⁸ É um conjunto variado de rimas, pequenas cordas, trava-línguas, enigmas, fórmulas, orações, canções de natal, canções circulares e de salto, e até romances. Algumas dessas composições geralmente incluem jogos de palavras; muitos são apoio literário a jogos de movimento e engenhosidade, e sempre apresentam o ritmo de maneira muito marcante. (CERVERA, 1992, p. 84, tradução nossa).¹⁸

¹⁹ Isso inclui palavras do autor. Embora também não tenham sido escritos para crianças, antologias e livros didáticos foram dedicados a eles com frequência. As características que os tornaram credores dessa atribuição

A terceira origem da poesia infantil está diretamente relacionada aos textos produzidos pelas próprias crianças. Essa gênese prende-se a dois aspectos. O primeiro, nascido espontaneamente através das palavras e expressões criadas ou personificadas pelas crianças, ou seja, o jogo poético criado a partir da expressão da fala de um animal, ou do som emitido por algum objeto que fazem parte desse universo infantil. O segundo aspecto está relacionado diretamente à escrita desses textos produzidos pelas crianças, seja por iniciativa própria, ou pelo auxílio e mediação de seus professores. Entretanto, o autor ressalva que em nenhum desses casos se deve chamar as crianças de poetas, pois elas estão em um exercício de criação de expressões poéticas, “En ninguno de estos casos se debe hablar de niños poetas. Pueden lograr, eso sí, expresiones poéticas, a veces por dificultades en la comunicación denotativa, como se acaba de apuntar, y otras por obra del azar.” (CERVERA, 1992, p. 85).²⁰

Por outro lado, essa origem da poesia infantil é complementada por três nuances interligadas que fazem parte do universo da criança, que é a da palavra, a do sonho e a do jogo. A palavra é a primeira nuance que se faz presente na vida da criança, ela é natural através da fala da mãe com o feto, e logo por meio da comunicação em suas diversas formas e sons. A criança aprecia a palavra em um diálogo entre adultos, joga com ela por meio da repetição, da associação com outras, pela separação das sílabas, pelo zunido, mesmo que não compreenda seu significado. Para a criança todo esse jogo com a linguagem é que o torna significativo para si. E também é através da poesia que esse jogo se concretiza.

El descubrimiento de nuevas palabras, de nuevas asociaciones, o de nuevos significados le inspira vínculos afectivos con ellas. Y esto, cuando mejor se alcanza es a través de los poemas, sobre todo si consigue aprenderlos de memoria y convertirlos en recurso de juego. La poesía supone para el niño el conocimiento de la otra cara de las cosas. Estas tienen una realidad y unas características cuyo descubrimiento se logra mediante la aplicación de la inteligencia a su observación. Las cosas llegan así a estar agostadas en sí mismas. Pero la poesía, gracias a la creatividad, les proporciona nuevas dimensiones con las que el niño puede soñar y jugar. (CERVERA, 1992, p 86-87).²¹

são simplicidade, ternura, didatismo e limpeza moral. Mas, como regra geral, esses poemas servem como alimento para atividades educacionais, e não para o verdadeiro deleite da criança. Alguns desses textos poéticos são poucos infantis, não por falta de esforços para abordar a criança, mas por falta de estímulo lúdico, um requisito fundamental para a criança. (CERVERA, p.85, tradução nossa).¹⁹

²⁰ “em nenhum desses casos, deve-se falar de crianças poetas. Elas podem conseguir, é claro, expressões poéticas, às vezes devido a dificuldades em denotar a comunicação, como acabamos de apontar, e outras, por acaso” (CERVERA, p. 85, tradução nossa).

²¹ A descoberta de novas palavras, novas associações ou novos significados inspira vínculos afetivos com eles. E isso, quando é melhor alcançado, é através de poemas, especialmente se você conseguir aprendê-los de cor e transformá-los em um recurso do jogo. A poesia supõe para a criança o conhecimento da outra face das coisas. Estes têm uma realidade e características cuja descoberta é alcançada aplicando inteligência à sua observação. As coisas, assim, tornam-se chamuscadas em si mesmas. Mas a poesia, graças à criatividade, fornece-lhes novas dimensões com as quais a criança pode sonhar e brincar. (CERVERA, 1992, p, 86-87, tradução nossa).²¹

Assim, a criança personifica o que ela ainda não consegue compreender, como exemplifica o autor ao associar o som emitido pela máquina de lavar a um rugido de dragão ou o próprio sabão produzido pela máquina de lavar, transformado na imaginação infantil na figura de um fantasma. A criança brinca com o som das palavras em seu universo de fantasia.

El lenguaje deja de ser una organización fijamente referencial, gracias a las interpretaciones poéticas fantásticas. Poesía y fantasía actúan como agente modificadores de los significados y de la realidad. Y contribuyen a enriquecer el léxico y a ampliar el campo de experiencias. La poesía se revela así contra las representaciones estereotipadas de las palabras e introduce al niño en una dinámica creativa. (CERVERA, 1992, p.87).²²

Essas representações criativas do universo adulto para o universo infantil vêm ao encontro da segunda nuance da poesia infantil, que é a do sonho, reflexo direto da imaginação da criança diretamente alimentada pela linguagem. A criança se agrada das palavras quando elas permitem o jogo, seja através da musicalidade, da repetição dos sons ou dos múltiplos sentidos emitidos por ela, “..Así una palabra desconocida lo empuja a una interpretación personal que lo arrastra al sueño. Así, el juego poético se transforma en juego fantástico.” (CERVERA, 1992, p.87).²³ A criança cria através da palavra, ao contrário do adolescente que sofre com ela quando não a compreende. Para a criança, a sonoridade que lhe permita o brincar com a linguagem já é essencial para sua compreensão. Para as crianças, as palavras na poesia devem lhe proporcionar e gerar fantasia, que fica devidamente refletida na terceira nuance da linguagem, que é a do jogo.

O jogo poético no universo infantil deve ser formado principalmente por uma linguagem sensível e criativa porque os pequenos

Se nutren no solo de palabras conocidas, sino también de las semiconocidas e incluso de las desconocidas, cuyo significado puede descubrirse por el contexto, y hasta por imágenes, asociaciones de vocablos, sonidos y ritmos. De aquí que la calidad poética y rítmica de los poemas son fundamentales para el niño y mantienen su espíritu lúdico aunque no los entienda plenamente. (CERVERA, 1992, p. 88)²⁴

²² A linguagem deixa de ser uma organização fixamente referencial, graças às fantásticas interpretações poéticas. Poesia e fantasia atuam como agentes modificadores dos significados e realidade. E eles contribuem para enriquecer o léxico e expandir o campo de experiências. Assim, a poesia se revela contra as representações estereotipadas das palavras e apresenta à criança uma dinâmica criativa. (CERVERA, p. 87, tradução nossa).

²³ “...Assim, uma palavra desconhecida o leva a uma interpretação pessoal, que o arrasta para o sonho. Assim, o jogo poético é transformado em jogo fantástico.” (CERVERA, p. 87, tradução nossa).

²⁴ são nutridos não apenas por palavras conhecidas, mas também por palavras semi-conhecidas e até desconhecidas, cujo significado pode ser descoberto pelo contexto e até imagens, associações de palavras, sons e ritmos. Portanto, a qualidade poética e o ritmo dos poemas são fundamentais para a criança e mantêm seu espírito lúdico, mesmo que não os entendam completamente. (CERVERA, p.88, tradução nossa).

Dessa forma, o autor ressalta ainda que é relevante que a criança não perca a sua essência criativa, que posteriormente pode ocorrer com as regras escolares e acadêmicas, e não acredite que a linguagem é fixa ou definitiva. O importante é “...que la esencia multívoca de los vocablos se incorpore a su vida, para que siga acercándose a las palabras dispuesto a descubrir algo nuevo em ellas y a través de ellas.”(CERVERA, 1992, p. 88)²⁵. Cervera também aponta que os trava-línguas são os textos poéticos que melhor exemplificam e representam o jogo no universo infantil, pois seu efeito sonoro permite uma liberdade de brincar com as palavras que vai ao encontro do jogo da fantasia também produzido pela criança.

Já para Jesualdo Sosa (1978), o jogo poético vem através das cantigas de roda, que é a segunda categoria apresentada à criança, depois das canções de ninar. Para ele, as cantigas auxiliam no apreço e no aprendizado das palavras. A criança percebe que o poema pode ser lido ou cantado nas cantigas de roda ou em outros tipos de brincadeiras. E isso é o que faz com que esse acervo permaneça e seja repassado através das gerações.

(...) A partir desse poema, a criança passa por um demorado aprendizado e longa experiência poética. Em que se enraizará o interesse pelo poema cantado, ou do canto em forma de poema, num brinquedo de roda ou outro para que as crianças o transmitam de geração em geração; para que deles usem e *abusem* (para os adultos) e para que, sem jamais modificarem sua estrutura íntima, variando apenas em alguns detalhes exteriores, esses poemas permaneçam no tempo e continuem atraindo tanto as crianças com sua “novidade”? (SOSA, 1978, p. 184-185, grifos do autor).

Já os motivos que tornam esses poemas permanentes estão relacionados a três aspectos específicos que são os mesmos que ocorrem em narrativas como os contos de fadas:

Em primeiro lugar, traduzem, *relatam* muito concretamente um fato, com frequência tomado à vida, embora ajustado à idade e às preocupações da criança, o que não passaria de uma preparação prévia, como reza a teoria relativa aos folgedos infantis. (...). Em segundo lugar, esses poemas cantados nos jogos são expressos em forma muito correta, sem detalhes vagos, ou ornamentos exteriores que diluam a ação direta de que tratam. Por conseguinte, a letra desses poemas expressa sempre, de maneira objetiva, a **ação e traduz o fato com grande espírito de síntese.** (...) **Em terceiro lugar, a versificação é simples, tem uma repetição temática que é algo assim como o canto melódico na música e arremata com um estribilho,** fecho igualmente da ária musical do jogo, espécie de resumo no qual intervêm elementos estranhos, às vezes mais fônicos do que de outro tipo qualquer; elementos que as crianças inventam, acrescentando, suprimindo ou distorcendo o valor *mágico* das palavras, sempre presente e, por si mesmo, dando maior caráter aos pequenos poemas dos jogos de roda. (...) (SOSA, 1978, p. 185-186, grifos do autor).

²⁵ “...que a essência multivocal das palavras é incorporada em sua vida, para que ele continue a abordá-las, pronta para descobrir algo novo nelas e através delas”. (CERVERA, p. 88, tradução nossa).

Esse jogo poético tão apreciado pelas crianças advém da musicalidade, como já fora evidenciado por outros autores citados nessa pesquisa. A construção desse jogo é feita através da rima e de como as palavras são expressas, algo que permita à criança jogar com a linguagem. Concomitante a esse brincar poético através das canções e das cantigas, Jesualdo ressalva ainda outro tipo de texto, que é o gênero das fábulas animais. “(...) A fábula animal, a que ela passa, é gênero essencialmente narrativo e executa um processo que vai desde a mais simples enumeração de ações, defeitos etc., até aos fatos mais complexos. (...)” (SOSA, 1978, p, 188). No entanto, a poesia presente nas fábulas animais relatam, na maioria das vezes, ações moralistas, o que segundo o autor e como também já foi evidenciado, não é pertinente para a criança, pois para ela o que realmente importa é o jogo poético apresentado no seu desenvolvimento e seu desfecho.

Já para Yolanda Reyes, o jogo poético está relacionado a outros “tipos de texto” que começam a fazer parte da vida do bebê a partir dos seis meses de idade, que são os chamados jogos de esconde-esconde, dos quais participa sempre uma referência adulta. Na maioria das vezes esse jogo é composto pelo lugar da mãe, do pai ou até mesmo da cuidadora²⁶ ou professora, ou seja, por pessoas conhecidas do seu convívio. Essa linguagem possui todo um conteúdo simbólico e lúdico no contexto do imaginário do leitor bebê, pois reflete toda a alegria e o temor pelas fisionomias das pessoas conhecidas ou desconhecidas do seu contexto. Dessa forma, os jogos de esconde-esconde são para o bebê “o encontro de dois seres humanos que se comprometem mutuamente, mediante uma coreografia de ritmo, palavra e movimento, e o drama da presença-ausência” (Reyes, 2010, p. 39). Como jogos, eles possuem algumas regras como:

(...) Os movimentos de vai-vém acompanham as palavras e, com a familiaridade de uma estrutura repetitiva e previsível, proporcionam certa variação que a mãe vai introduzindo de maneira intuitiva para estimular seu bebê. Às vezes, ela muda a velocidade; outras vezes, introduz palavras novas e, interpretando as reações do filho, oferece-lhe ao mesmo tempo repetição e novidade. (...) (REYES, 2010, p, 40).

Assim, Reyes ratifica também que a poesia é para a criança “a primeira experiência literária ancorada na sonoridade das palavras” (Ibid., p. 40). E é nesse sentido que reforçamos a importância dessa pesquisa como forma de continuar e ampliar essa primeira experiência literária, proporcionando a essas crianças o contato com outras formas do fazer poético ancorado na tradição oral que proporcione a elas toda essa sensibilização estética.

²⁶ O termo cuidadora, aqui, é tomado pela autora como o profissional que atua nas salas de aula da Educação Infantil no lugar da auxiliar de sala ou até mesmo da atendente de berçário (ou de educação infantil).

(...) não há nenhuma língua em que a poesia não esteja presente, o bebê ingressa na língua materna por essa via: sonora, emotiva, poética. Embora ainda não caminhe, nosso leitor já conta com uma bagagem básica para encara a aventura interpretativa que constitui a essência de toda leitura. Seus primeiros textos são a voz e o rosto humano, onde ele aprende a base verbal e não verbal da interação social sobre a qual se construirá paulatinamente uma infinidade de leituras. E o fato é que no fundo ler é “se ver” no outro e recorrer a estruturas invisíveis para “lidar” com o invisível. (REYES, 2010, p. 40, grifos da autora).

Dessa forma, busco, com minha proposta, atividades que proporcionem aos bebês uma emancipação que os permita ter uma percepção e um conhecimento de si e do outro através dessa experiência estética de e com o contato com esse acervo além da musicalidade, mas com as demais peculiaridades da poesia, sejam essas lúdicas, sensoriais e imagéticas.

Ao falar em poesia infantil vem à discussão de como a mesma opera na questão linguística desse público criança. Para isso, Bordini (2010) diz que depende de como e para quem esse poema é destinado, há nesse processo uma “transitoriedade etária de seu receptor e suas limitações linguístico-cognitivas” (BORDINI, 2010, p.81). Dessa forma, não é necessário que a poesia seja compreensível para um bebê como é para uma criança maior, pois o mero fato de brincar com o texto poético já é significativo para ele. O que pode ocorrer com essa transitoriedade etária é a desvalorização, por parte do mediador, da essência desse brincar sonoro, que, por sua vez, está de acordo com as condições e os interesses da criança. Ela será desvalorizada se o então mediador não entender como a criança mede o som, os gestos, a musicalidade, pois a simplicidade da poesia infantil está coerente com esse leitor primário, e o que não cabe é julgar. O mesmo que ocorre com um leitor iniciado que já venceu essa primeira etapa. Assim, um poema, de acordo com os jogos de palavras e o lúdico, poderá ser mais palpável a um leitor criança do que a um leitor juvenil.

A autora aponta que a “transitoriedade etária” é a tentativa do autor-adulto de adaptar a temática e a composição do texto poético, de modo a contemplar o entendimento linguístico e intelectual do leitor-criança ao qual se destina. Por outro lado, não é o uso dessas adaptações que tornam a poesia infantil de caráter passageiro, pelo contrário, os grandes textos utilizam de recursos e formas da poética infantil para o também entendimento do leitor adulto, pois, segundo Bordini

Na história de leitura do adulto, permanecem peças adquiridas na infância com plena vigência significativa- por exemplo, as que salientam o jogo sonoro, os paralelismos sintáticos ou a representação de um mundo pelo avesso.

Se essa persistência pode ser, como certa malícia, atribuída ao apego à liberdade lógica e ao egocentrismo da idade infantil, sendo, pois, interpretável como atitude regressiva, também não se pode negar que essas mesmas características dos poemas

para crianças respondem a uma relação angustiada em que vive. (BORDINI, 2010, p. 83).

Dessa forma, a autora evidencia que a Literatura no geral, independente da intenção no momento da produção, perdura enquanto tiver um leitor que consiga manter um diálogo emancipador. Bordini afirma que a utilização que o poema faz da linguagem utiliza muito mais recursos estéticos do que práticos, de maneira a tornar o texto autônomo de significados do ponto de vista de produzir o efeito estético.

Em relação à poesia infantil para manter esse efeito estético através dos signos, a relação do autor-adulto e leitor-criança (BORDINI, 2010, p. 85) não pode ser assimétrica, pois ele pode trair o seu leitor ao contemplar em seus poemas infantis ideias e ideais do universo adulto. Ao não adaptar o texto para a criança o autor despreza o seu intelecto ao facilitar a representação das imagens do poema “a partir da infantilização do discurso e da redução do plano semântico a esquemas, ataca o efeito poético pela raiz, desvalorizando a poesia infantil como possibilidade de arte literária. (BORDINI, 2010, p. 85)”.

Como exemplo desse desequilíbrio entre autor e leitor, a autora aponta a própria linha do tempo da poesia infantil brasileira, com as produções de Olavo Bilac com excessos de ideologia ao ensinar moral e bons costumes e alguns versos de Cecília Meirelles que trazem a figura infantil como sujeitos desajustados que precisam ser corrigidos.

Dessa forma, Bordini afirma que a produção de poesia para crianças precisa superar esse desequilíbrio da relação entre autor-adulto e leitor-criança. Os autores necessitam estar conscientes que existem diferenças entre produzir textos para adultos e para crianças de forma que esse autor-adulto esteja ao lado da criança, compartilhando do seu mesmo olhar, e não como um sujeito em posição superior.

A principal dificuldade da poesia infantil é descobrir o ponto de equilíbrio entre os modos compositivos de obter o centramento da atenção sobre o signo, sem romper com a relação indireta do todo poético com o horizonte de representações de seu receptor criança. O poema entra em diálogo com esse horizonte só quando opera pelo desvio, isto é, quando leva em conta o *status* de aquisição das normas linguísticas do receptor (ou não há comunicação) mas subverte tais normas, abrindo-lhe perspectivas novas de comunicação com o mundo humano. (BORDINI, 2010, p. 86-87, grifo da autora).

A autora também observa que a criança começa a ter competência linguística a partir da compreensão dos primeiros vocábulos, os primeiros fonemas, de maneira que mesmo sem conhecer o seu significado consegue entender suas combinações e posteriormente, de acordo com o contexto com que estará inserida, consegue incorporá-los em seu uso nesse ambiente, correndo o risco de sofrer preconceitos, se tais códigos estiverem fora da norma culta imposta

pela sociedade. Dessa forma, a autora aponta para três aspectos linguísticos-ideológicos que a poesia enfrenta ao transitar entre o infantil e o adulto:

- 1) por tradição, o emissor adulto trabalha com a norma culta (mesmo o que chamamos poesia folclórica é registrado e depois lido em termos de norma culta);
- 2) o poema não pode dar conta da multiplicidade concreta de competências psicolinguísticas de seus receptores-criança; e
- 3) o texto deve se efetivar pela tensão entre as normas acatadas e as que propõe, se não quiser perder em comunicabilidade ou em poeticidade. (BORDINI, 2010, p. 89).

Bordini afirma que esses três aspectos são incompatíveis de resolução por entendimento da parte do autor-adulto, pois ele:

- 1) aproxima-se do desempenho oral da criança ou das camadas populares, traduzindo-o por sua arte em termos cultos, o que gera a transformação sub-reptícia da norma dominante;
- 2) idealiza um receptor mirim médio, representando-o dentro do poema, seja como sujeito poético, seja como voz ou como personagem, fornecendo aos diversificados receptores reais um suporte textual de identificação linguístico-ideológica, a ser aceito ou rejeitado, mas com o qual o leitor concreto pode conversar; e
- 3) determina, de acordo com as normas estéticas vigentes, o horizonte de expectativas do texto em termos de norma, e desvio, criando certa distância entre o que a sociedade infantil espera do poema como objeto linguístico e o que ele lhe dá, o que pode ser menos, o mesmo ou mais do esperado e, assim estabelece o grau de maior ou menor poeticidade. (BORDINI, 2010, p 89-90).

Nesse sentido, Bordini reitera que essas são algumas estratégias textuais que o autor-adulto pode utilizar para o seu receptor infantil, pois a criança possui competência linguística para a compreensão desses textos em suas gêneses, desde que os mesmos sejam apresentados de forma adequada ao seu universo.

Outro fator evidenciado pela autora, é que a competência linguística infantil é fluente, portanto a relação linguística-adaptação pode sofrer alterações de acordo com o que o texto propõe para a criança.

A resistência infantil ou juvenil diante da poesia não assinala nada mais do que a defesa diante da mudança das normas já adquiridas, algo tanto mais perturbador à medida que o ser humano se desenvolve. (BORDINI, 2010, p. 92).

Bordini afirma que quanto mais simétrica for a relação do autor-adulto e leitor-criança, mais a poesia infantil pode utilizar-se da fruição estética para conscientizar esse leitor-criança das múltiplas relações da linguagem com ela mesma e com a vida. E isso surge desde a estrutura desse texto poético pelos diferentes níveis do discurso linguístico.

O jogo de sonoridades iterativas, melódicas, polifônicas, determinado pelos ritmos imprimidos aos fonemas da língua, associados ou entremeados de pausas e curvas de entonação, realça o lado dos significados, enquanto o emprego figurado ou não do léxico, a posição das palavras no verso e na estrofe e sua repetição ou coincidência fono-morfossintáticas retrabalham o lado dos significados. Como significantes e significados se unem nos signos de acordo arbitrário de uma comunidade, o trabalho artístico não pode alterar demais esse consenso, mas pode intervir criativamente nos eixos de seleção e combinação dos signos, o que obriga o receptor a deter-se na linguagem, a apalpá-la e a degustá-la, tanto mais quanto sua capacidade de observação e análise se apurarem sob o impulso dos enigmas verbais postos pelo texto a sua interpretação. (BORDINI, 2010, p. 93-94).

A autora reafirma que apesar de todas essas observações e constatações acerca da competência linguística que a poesia proporciona, ela não tem o papel de ensinar linguagem, como muitas vezes é imposto pela escola. A poesia “não suporta ser tratada como objetivo de estudo gramatical” (BORDINI, 2010, p. 95-96). Reforça que a escola vê na poesia um instrumento utilitário, reflexo do regime social que atribui à Literatura, especificamente à poesia, como uma forma de enaltecer o uso das habilidades da linguagem. Assim, a escola desmistifica o caráter essencial do texto poético, que é de sensibilizar e produzir efeito estético de forma a humanizar o sujeito pelo ritmo, pelos jogos, e não como objeto de análise gramatical. Dessa forma, a autora afirma que a consciência linguística dada pela poesia ao leitor infantil se dá através do contato com o texto quando produz efeito estético e não prático.

(...) como é da escola, que pode transformar o poema em mercadoria a ser conquistada em moeda de gramática para a proficiência linguística de um pequeno consumidor encaminhado para vencer no mundo e não para simplesmente conviver com ele (BORDINI, 2010, p. 96).

Essa afirmação vem ao encontro da minha proposta pedagógica com os bebês, pois tentarei expor as crianças a esse efeito estético, preparando-os como leitores de mundo, antes de serem leitores de palavras escritas, sem nenhuma obrigação do ponto de vista de utilizar o texto como pretexto para ensinar algo, mas sim pela fruição e gosto pela arte como instrumento de emancipação e humanização dessas crianças.

Bordini citando Zilberman e Magalhães ainda diz que a relação da escola com a poesia deve ser feita através dos jogos das palavras, do lúdico, sem sufocar os textos. Antes de tudo a escola “deve-se permitir que a criança brinque com a língua, o que o poema proporciona em maior grau do que qualquer outro discurso.” (ZILBERMAN & MAGALHÃES, 1982 *apud* BORDINI, 2010, p. 98).

A autora também observa que a poesia, mesmo a feita para as crianças, é antes de tudo “(...) arte que mostra o homem ao homem, em todas as suas possibilidades. É esse o poder da palavra poética que a escola por vezes esquece, temerosa de ver contestadas suas bases no *establishment*.” (BORDINI, 2010, p. 100, grifos da autora). A escolha do acervo e as atividades com a poesia junto à criança não devem deixar de lado a função principal da poesia infantil, que é de

Mobilizar integralmente a criança leitora, graças à presentificação dos signos linguísticos em termos lúdicos, independentemente dos temas que aborda. Pela ficcionalidade produzida pela “atenção concentrada nos signos”, o poema opera um distanciamento crítico em seu receptor com relação ao mundo das representações em que ele está imerso e que precisa discriminar. Faz isso, todavia, não renunciando ao prazer o imaginário, à exploração estética de possibilidades fora do alcance da experiência efetiva, porque a linguagem assim lhe faculta, apropriando-se do mundo e deixando-o numa reserva de sinais que podem reconstituí-lo e remodelá-lo para a consciência. (BORDINI, 2010, p. 102).

Nesse sentido, a autora corrobora que a poesia cumpre o seu papel fundamental que é de proporcionar essas experiências estéticas aos seus jovens leitores, através da compreensão da linguagem por ela mesma, e não fazendo o uso da mesma para outras atividades que não a contemplem enquanto instrumento de efeito estético.

2.6- O cavalinho que desce: os gestos embrionários de leitura.

Para mim, estudar teoricamente as nuances que englobam esse universo tão enigmático da primeira infância ainda é uma experiência nova. Sempre fui muito prática nas experiências com os pequenos. Dessa forma, esse projeto me desafiou diariamente, pois quando menos esperava surgia algo que poderia ser agregado de forma significativa a essa pesquisa. Assim, em uma de minhas leituras acerca de bebês e leitura, me deparei com um novo conceito da aprendizagem leitora, ou poderia chamar de letramento literário para os bebês, os gestos embrionários de leitura.

Uma dessas leituras que trouxe informações significativas e que tomarei como base para complementar essa pesquisa é o estudo de Silva (2019), intitulado *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. Girotto e Souza 2015 *apud* Silva 2019 identificam e definem os gestos embrionários do ato de ler para crianças pequenas, que são ações que contribuem na conexão dos bebês com a leitura. Essas ações partem de quatro etapas básicas que constituem as dimensões desses gestos

embrionários do ato de ler: dimensão espaço-temporal, dimensão objetual, dimensão modal e dimensão relacional. Todas essas etapas são permeadas pela participação ativa de um mediador de leitura.

Para Silva (2019), esse mediador age como um protagonista, cujo objetivo fundamental é auxiliar no aprendizado e no desenvolvimento das habilidades leitoras dos bebês considerando as particularidades de cada gesto embrionário.

A primeira dimensão, que se atém ao espaço-temporal vai determinar o lugar (onde) e o tempo (quando) ler para os bebês. A objetual fará a análise e o planejamento acerca do quê e o quê será abordado com os pequenos, ou seja, essa dimensão organizará o tipo de livro e temática a ser contemplada. Na dimensão modal é descrita a maneira que se lê e a forma como deve ser feita essa leitura, ou seja, os modos de ler para os infantes. A última dimensão, a relacional, determina as relações da leitura com o leitor, a compreensão e o entendimento do quê e com quem se lê.

A autora descreve que os gestos embrionários determinam alguns caminhos e movimentos possíveis de ensinar aos pequenos o ato de ler, a apreciação da leitura, auxiliando que eles aprendam a ser autônomos em relação ao objeto livro e à vivência literária desde a tenra idade, contribuindo dessa forma para a sua humanização. Assim, todas as dimensões dos gestos embrionários contribuirão para a construção de sentidos para os bebês, pelo toque, pelos gestos, pelas formas de ler/contar/recitar a história e também pelo contato com o objeto livro. A autora afirma que são etapas para que a criança consiga construir sua própria história de leitura.

Observando a importância do planejamento e das escolhas do professor, medito essas dimensões da gênese dos modos de ler e compreendo que o livro, seja de literatura ou não, constitui-se em uma linguagem não apenas para os olhos e a visão da criança, mas também para todos os outros sentidos. Assim sendo, para que o pequeno construa significados para o que vê, ouve, toca, sente, percebe mais do que a contação de histórias ou da narração oral do texto escrito, é pertinente o acesso direto aos livros para que a criança, desde bebê, experimente esse objeto cultural e leia-o à sua maneira, pois a leitura somente ocorre e se efetiva caso o livro esteja aberto. (SILVA, 2019, p. 43).

Nesse sentido, mesmo que o bebê ainda não verbalize, ele é capaz de aprender e desenvolver as dimensões dos gestos embrionários, através da interação e construção desses sentidos e reproduzir através do movimento de seu corpo, do balbúcio, do sorriso, do olhar e das demais expressões. Esses são fatores determinados principalmente entre o contato e a interação do mediador com a criança, sendo esse o tradutor desses possíveis sentidos reproduzidos por ela.

A autora acentua que na dimensão espaço-temporal é significativo que os mediadores aproximem os bebês de espaços mediadores de leitura, que podem ser bibliotecas, bebetecas, cantinhos da leitura, ou seja, espaços específicos para esse momento de interação com os pequenos. Esses espaços podem e devem ser explorados e utilizados em um tempo específico para esses momentos, visto que os tempos dos bebês são diferenciados na interação, principalmente em salas de aula da educação infantil. Dessa forma, a autora sugere que sejam escolhidas atividades lúdicas com a exploração de objetos e do trabalho motor através dos atos de leitura. Ainda acerca do tempo, a autora ressalva:

(...) na fase da educação infantil, é importante que o professor, sabendo que todas as situações contribuem para o desenvolvimento, tenha certa regularidade na organização do tempo, porque os pequenos começam a se orientar a partir das situações que se repetem, proporcionando segurança e confiança a eles devido à possibilidade de antecipar o que virá na sequência e de aprender com as verbalizações do docente. No entanto, é ideal que haja flexibilidade temporal e que as necessidades das crianças (sono, vontades que aparecem subitamente, por exemplo) sejam atendidas, já que elas podem alterar uma programação prevista. O professor sabendo disso, pode ser flexível e receptivo às mudanças no planejamento em função das observações que realiza diante do contexto da turma e do estado físico e emocional dos pequenos. Como os meninos e as meninas da primeiríssima infância se cansam com facilidade, ao realizarem atividades que exigem atenção e concentração, é possível prever alternativas às propostas, como atividades guiadas, mas, paralelamente, oferecer a possibilidade de cantinhos livres. Outro aspecto que chama atenção do mediador no quesito tempo é o tipo de agrupamento, ou seja, se a intervenção será com todo o grupo, com pequenos grupos ou se as atividades serão individualizadas. (SILVA, 2019, p. 49).

Na dimensão objetal, a autora enfatiza a exploração do objeto livro e do assunto que devem ser abordados a partir da escolha do mobiliário e dos livros que ficarão disponíveis para o acesso da criança. Dessa forma, Silva (2019) aponta que desde cedo é necessário que as crianças pequenas tenham contato com distintos objetos que colaborem com suas vivências, e os livros estão inclusos fazendo o papel de mediadores na relação da exploração dos objetos, seja pela parte sensorial, seja pela escolha autônoma que propicie a troca das descobertas com os seus pares e seu aprendizado. Nessa dimensão, o mediador deve fazer uma escolha responsável e adequada do gênero a ser abordado desde que “...busque partir do conhecimento prévio da criança e de seu contexto de vida para selecionar os livros e pensar em momentos de partilha. (...)” (SILVA, 2019, p. 63). A forma, também faz parte da dimensão objetal, ou seja, é a apresentação do livro como expressão para a criança, tida também pelo tipo de linguagem e pela própria forma de apresentação do livro.

A terceira dimensão, a modal, define a maneira de mediar a leitura, ou seja, como o texto deve ser apresentado aos pequenos. A autora destaca que essa dimensão não contempla

apenas a leitura em voz alta, mas também “... modos de oferecer o enredo, incluindo, (...), o contar e o acesso direto ao livro...” (SILVA, 2019, p. 85). Ela também aponta que por se tratar de crianças bem pequenas, existe um leque de possíveis ações que o mediador pode utilizar nessa dimensão, “...o reconto da narrativa que pode ser realizado com as palavras do próprio mediador e com recursos diversos como instrumentos musicais, bonecos e outros objetos; ou pelo acesso direto da criança à obra”. (Ibid.. p. 85).

Nesse sentido, é importante que o mediador esteja ciente de que a dimensão modal tem um papel determinante na formação desse pequeno leitor, pois se trata da maneira como esse indivíduo irá receber e compreender a história contada. Dessa maneira, nessa dimensão a autora sugere três possibilidades de mediação do texto para com as crianças: o dizer, o contar e o acesso e a exploração direta dos livros. Esses três tipos de mediação se desdobram em algumas técnicas particulares e específicas de cada etapa. O contar deve ser diferente do ato de ler, essa ação sugere que o mediador consiga traduzir e expressar a história com uma performance que a mesma faça sentido “... por ele antes mesmo de ser dito. Assim, ao ouvir a narrativa contada, os ouvintes, desde pequenos, podem se interessar por seu suporte” (SILVA, 2019, p.88). Ou seja, o mediador deve se apropriar da história a ser contada de forma que consiga traduzir e produzir imagens que também façam sentido para o seu público,

(...) é interessante proporcionar às crianças e aos bebês oportunidades para ouvirem histórias ditas com a presença do livro ou contadas de memória, com técnicas e recursos variados, mas sobretudo com ritmo, encanto e emoção. (Ibid., p. 88).

Dentre essas técnicas a autora sugere que o mediador pode se utilizar de recursos corporais e vocais que transmitam imagens significativas da história contada de modo que atinjam seus ouvintes.

Na aplicação de sua pesquisa, Silva mediou a maneira de transmitir o texto considerando a quantidade de ouvintes. Para isso ela separou em dizer, lendo em voz alta, quando se tratava da mediação de um bebê, e o contar, quando envolvia um grupo de crianças. Enfatizando isso a autora observa que

Sobre essas duas práticas, contar e ler/dizer, o Instituto Ecofuturo (s/d) defende que no ato de contar, o material gráfico, no caso o livro, não tem necessidade de estar presente, pois o que importa é o enredo da narrativa. Nesse momento, é possível utilizar, além da própria voz, diversos recursos como fantoches, objetos variados, música, técnicas teatrais, caracterização dos personagens entre outras alternativas. (SILVA, 2019, p.91)

Para Silva, a importância de mediar o texto lendo em voz alta pode auxiliar no

acesso dos pequeninhos e dos pequenos ao texto escrito por intermédio da voz de um mediador, mesmo se ainda não forem alfabetizados, pois outra pessoa medeia a relação entre o ouvinte e o escrito nas páginas do livro. E essa mediação possibilita que quem escuta, mesmo que ainda não seja capaz de decifrar os signos gráficos, perceba que existe estabilidade na escrita. Porém, mais importante do que essa percepção que se forma são as emoções e os sentidos compartilhados por meio da voz de quem transmite oralmente o texto. (SILVA, 2019, p.95-96).

Ainda na dimensão modal, Silva aponta que a postura é outro fator significativo na mediação de narrar histórias, também considerando se ela for feita de modo individual ou coletivo e o tipo de acesso visual que será ofertado ao leitor/ouvinte. Segundo Bajard 2014 *apud* Silva 2019, algumas posturas básicas de mediação podem ser adotadas com as crianças pequenas de acordo com a aproximação física, que pode ocorrer com a criança no colo, ao lado ou de frente.

A mediação a partir do acesso direto ao objeto livro é considerada por Silva como significativa, pois desperta o interesse da criança pela história contada/narrada pelo mediador. Embasada em alguns autores ela ressalva que

(...) é importante e necessário para a educação dos pequenos leitores, pois os bons livros para bebês despertam seu interesse e contribuem para interações (interpessoais e com o objeto) diferentes daquelas produzidas com a contação ou com a proferição do texto e sem o acesso ao suporte. Afinal, eles querem ouvir, mas também querem “ver” e “sentir” o texto e o livro (ALTAMIRANO, SÁNCHEZ, BUSTILLOS, 2015, *apud* SILVA, 2019, p 104).

Esse contato direto com o livro, também é significativo para que as crianças possam conhecer e manipular o mesmo, explorando, brincando e tendo contato com as imagens, as formas e as cores que o objeto apresenta, tendo assim um complemento e sentido diferente da história, contribuindo também para a sua formação leitora. A autora ressalta ainda que,

(...) Desse modo, desde a mais tenra idade, se considerarmos a forma ideal de educação pensada por Vygotsky, é apropriado que os adultos cuidadores e educadores apresentem livros e suas histórias ao pequeno para que aprenda o uso social desse objeto cultural, como manuseá-lo e usufruí-lo. Isso significa que, se nós facilitarmos a experiência, os bebês e as crianças pequenas exploram os livros do mesmo modo como fazem com os demais objetos que os cercam. (...) (SILVA, 2019, p. 105).

Para que a mediação aconteça de forma que se ensine ao pequeno leitor o ato e os modos de ler, o contato e o acesso ao objeto livro são fundamentais para a construção de sentido. Assim, (...) as crianças e os bebês se apropriam dos gestos de leitura, mesmo que de

maneira embrionária, pois são ativos no processo, imitando os adultos e os sentidos construídos extrapolam a performance da contação ou do dizer.” (SILVA, 2019, p. 108).

A última dimensão dos gestos embrionários de leitura determina as relações da mediação de leitura. Essa dimensão auxilia o mediador a definir com o quê e com quem se lê, considerando as relações estabelecidas entre “...quem medeia e quem ouve, quem ouve e a voz narradora; entre as crianças ouvintes; a criança consigo mesma; entre as crianças e o espaço; e entre quem lê/ouve e o livro em si.” (SILVA, 2019, p. 111).

A primeira relação é com o mediador, que, no caso das crianças bem pequenas, é ainda mais fundamental. Essa relação é definida pela troca emocional e social no momento da mediação de leitura, seja ela dita, contada e também no acesso ao livro. Essa interação determina os vínculos de afeto entre mediador e ouvinte.

A segunda relação é determinada pela voz e pelo corpo que narram a história. Nesse momento é observada a performance do mediador em seu movimento corporal e na variação dos tons de voz que transmitem o sentido da história e despertam o interesse dos pequenos. Essa relação também é pertinente no modo de mediação, pois “...quando alguém conta ou diz uma narrativa para as crianças ou os bebês cria também um território de confiança entre a voz que narra e os ouvintes.” (SILVA, 2019, p. 115).

Já a relação com as demais crianças é fundamental como forma de as crianças estabelecerem o momento de troca de experiência e aprendizado de forma cooperativa e participativa, mesmo que as primeiras interações das crianças bem pequenas sejam demonstradas em experiências fragmentas, podem ser analisadas pelo modo como ela observa e interage através do seu olhar e dos movimentos.

(...) gestos de aproximação ou afastamento do colega, emoções de alegria ou apreensão ao se defrontar com outro bebê, ou ainda ações de brincadeira como colocar e retirar objetos de uma caixa – e aqui acrescento livros da estante. Em outras palavras, podemos verificar que na relação criança-criança, muitas vezes, um olhar pode promover a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento. (SILVA, 2019, p. 116).

A quarta relação é da criança consigo mesma como forma de identificação. Mesmo as crianças bem pequenas já conseguem estabelecer esse autoconhecimento através das histórias e dos livros, pois elas “...compreendem (mesmo que inconscientemente) sua subjetividade, produzem conhecimento e se desenvolvem.” (SILVA, 2019, p. 118).

A relação com o espaço é descrita pela autora tomando como base Ariosi, Barbosa e Martins Neto 2016 *apud* Silva 2019 que diferenciam os termos espaço e ambiente. O espaço é

visto como o local com móveis e objetos e o ambiente como as relações compostas dentro desse espaço. Nesse sentido a autora sugere que

o mediador de leitura cuida do ambiente oportuniza aos pequenos vivências e experiências cognitivas, mas também estéticas e criativas, sendo capaz de favorecer ou não aprendizagens que tenham significado para os bebês e as crianças. (Ibid. p. 118).

Assim, o mediador também deve se ater às condições espaciais desse local de leitura para que se torne um ambiente de experiência significativa que colabore para a construção de sentidos do texto.

A autora ilustra a relação com o livro como um “...processo de aproximação dos pequenos com a literatura porque é externo ao próprio corpo infantil (...)” (SILVA, 2019, p. 120). Segundo Lópes 2016 *apud* Silva 2019, o contato deve ser feito sempre, quando e como as crianças quiserem,

(...) mesmo que isso signifique pular páginas, retornar outras já vistas e lidas, mesmo que eles prefiram levar o objeto à boca do que apreciar suas imagens, pois assim, além do vínculo afetivo estabelecido na relação interpessoal, podem se estreitar os laços entre os pequenos e o suporte. (SILVA, 2019, p. 120-121).

A última categoria da dimensão relacional é determinada pela relação da criança com a narrativa. Essa interação é feita pelo contato da mesma com o texto literário e é desenvolvida através de um conjunto de ações determinantes que contemplam desde a contação de histórias por parte do mediador até o contato direto da criança com o objeto livro, que são fatores determinantes para que o leitor/ouvinte atribua sentidos à história e contribua no seu processo de simbolização.

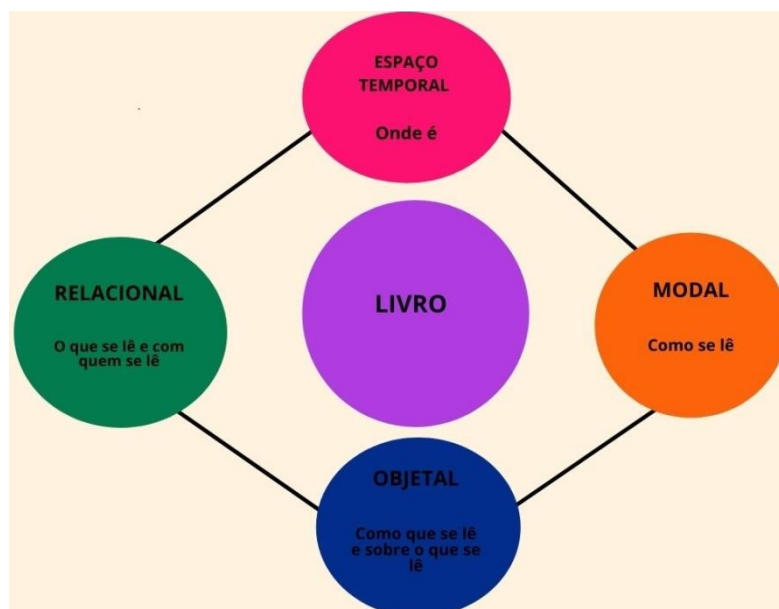


Gráfico 1 - Gestos embrionários de leitura
Fonte: Souza, 2019.

Dado o exposto, aqui encerro os pressupostos teóricos que embasam o projeto poético que a seguir será apresentado de modo sistematizado.

3. Projeto Poético: “Cadê você, uni, duni, tê?”

Esse projeto poético surge a partir da minha prática e observação nestes sete anos de atuação como atendente de educação infantil em turmas de berçário na E.M.E.I Frederico Petrucci, dialogando com a minha formação na área da Letras, especificamente no trabalho com a Literatura e a formação de leitores. Dessa forma, trago a intenção de inserir a Literatura desde a base da educação básica, que é a educação infantil, especificamente em turmas de berçário.

O tema principal desse projeto é abordar a poesia infantil em turmas de berçário. Nesse sentido, fiz um levantamento do acervo de obras com poemas direcionados ao público infantil presente na Bebeteca da minha escola (livros do PNLD Literário Educação Infantil), exemplares da biblioteca do NULI e do acervo pessoal da minha orientadora. Dessa forma, fiz uma triagem das obras a serem utilizadas, considerando a sequência temática do sujeito voltado para si e para outro, bem como a utilização de versos do acervo folclórico da tradição oral. Portanto, minha proposta inicia apresentando textos de conhecimento geral que fazem parte do acervo folclórico da Literatura, seguido por outras produções contemporâneas que também ilustram o universo infantil em seus versos. Esses textos abordam a temática do

autoconhecimento (de si, do corpo...), do conhecimento do mundo e sua projeção na figura do outro, e também do contexto em que está inserido.

Essa proposta se destina a turmas de berçário, sendo elas de nível I ou II, dependendo do contexto escolar²⁷, mas que poderá ser igualmente adaptada para outros níveis da educação infantil, como maternais e Prés, de acordo com a nomenclatura utilizada para denominar esses níveis.²⁸ A carga horária total prevista é de cerca de 37 horas, que também poderá ser ampliada ou reduzida conforme o contexto de cada turma.

O presente projeto pode ser aplicado por professores, mediadores ou auxiliares que atuam em instituições de educação infantil de rede pública ou privada, bem como em escolas que atendem essa modalidade de ensino.

Objetivo Geral:

Ler, recitar e cantar poemas aos bebês no sentido de sensibilizá-los- esteticamente e torná-los leitores literários.

Objetivos Específicos:

- Introduzir os alunos/bebês na poesia infantil através da exploração de poemas, promovendo aos bebês a descoberta do corpo, a noção de espaço e a percepção de si e do outro;
- Promover a representação dos poemas através de recursos como teatro de fantoches e dedoches;
- Estimular o manuseio dos livros pelos bebês;
- Estimular expressões gestuais e sonoras nos bebês durante a audição dos poemas e depois dela;
- Promover interações e brincadeiras com os bebês a partir do trabalho com textos poéticos;
- Apresentar textos poéticos de forma lúdica e atrativa para a turma de berçário utilizando o recursos diversos;
- Estimular a percepção visual, auditiva e tátil dos bebês através de gestos, mímicas e imitações de sons;

²⁷ Em algumas instituições de educação infantil as turmas de berçário podem ser mistas, formadas por crianças de faixa etárias diferentes, principalmente se a escola for menor. Há escolas na região que tem apenas uma turma de berçário.

²⁸ Em algumas instituições de educação infantil e escolas que atendem essa modalidade de ensino, os níveis são nomeados de “Infatil I, II...etc.”

- Proporcionar às crianças uma visão sobre si e o outro a partir da audição de poemas;
- Promover a criação de produções artísticas (desenhos, pinturas, colagens) como forma de concretizar a percepção e a descoberta do próprio corpo;
- Promover aos alunos/bebês a descoberta do “eu” projetado no “outro”, através de poemas em que ocorre a personificação de animais.
- Promover aos alunos/bebês a descoberta do “eu” projetado no mundo: nos sentimentos, nas situações cotidianas e na conquista do seu espaço.

Justificativa

No universo infantil o jogo das rimas, os sons e os movimentos instigam a criança em seu desenvolvimento de uma forma ampla e específica. Nesse sentido, esse projeto poético procura, através da leitura e recitação de poemas, organizados em três unidades, instigar a sensibilidade estética dos bebês visando à futura formação literária desses indivíduos. Cada unidade contempla metodologicamente as quatro dimensões dos gestos embrionários de leitura: espaço-temporal, objetual, modal e relacional, como está descrito e ilustrado no Quadro 1 apresentado a seguir:

	Onde?	Quando?	Sobre o quê?	O quê?	Com quem?	Como?
Dimensão	Espaço temporal		Objetal	Relacional		Modal
	Sala/aula (berçário); “Cantinho da leitura”; Bebeteca; Ao ar livre (pátio, praça...); Auditório (ou equivalente); Teatro da escola; Cozinha da escola; Sala de atividades múltiplas ou equivalente; Unidade 1: 3 semanas;	Livros físicos com poemas; Fantoches/dedoches; Criações dos bebês (papel, plástico, panos etc.) que acompanham os versos e a temática; Poemas musicados/encenados (Recursos audiovisuais);	Poesia; Temas: Partes do corpo; Animais; Descoberta do mundo (o “eu no mundo”); Temática: Identidade; Corpo; Medo; Movimentos; Música; Com quem:	Leitura em voz alta pelo mediador; Poemas recitados e cantados pelo mediador; Participação oral da turma; Audição de poemas; Utilização de: Gestos; Movimentos; Mímicas; Acompanhamento musical; Diferentes		

	<p>3 vezes na semana; Carga horária total: 330 min.</p> <p>Unidade 2: 5 semanas; Intervalos de 2 a 3 vezes na semana Carga horária total: 1.080 min</p> <p>Unidade 3: 5 semanas; Intervalo de 2 a 4 vezes na semana; Carga horária total: 810 min.</p>		<p>Mediadores; Professores; Pares; Colegas de outras turmas da escola;</p> <p>Utilizando: Aventais; Recursos; (Dedoches/fantoches);</p> <p>Contatos individuais e coletivos com o material (livros e demais objetos).</p>	<p>entonações.</p> <p>Recursos: Aventais; Macacão Literário; Fantoches; Dedoches; Espelhos; TV; Notebook; Violão; Caixa de som; Cenários (teatro de fantoches, trem).</p>
--	--	--	--	--

Quadro 1 – Aspectos dos gestos embrionários de leitura no projeto poético

Na primeira unidade, trago textos do acervo folclórico da tradição oral, partindo do sentido de textos do conhecimento do público que envolvem temas como as partes do corpo, de forma que o bebê tenha essa percepção de si e do mundo. Essa etapa contempla os seguintes textos folclóricos: “Os dedinhos”, “Janela, janelinha” e “Cabeça, ombro, perna e pés”.

A segunda unidade amplia esse horizonte do que é conhecido acerca da poesia infantil. Com uma temática diferente, essa etapa traz textos que também promovem a percepção de si, só que agora personificado na figura dos animais, além de enfatizarem o sentido de desbravar o desconhecido e de identificarem alguns movimentos corporais. Nessa etapa os poemas explorados são: “Cavalinho”, “Mundo a fora”, “O trem dos ratinhos”, “A dança do tatu-bola” e “O peru”.

A terceira e última unidade contempla a temática da descoberta do mundo e o lugar do “eu” no mundo através de figuras e sentimentos abstratos dos quais a criança vai, aos poucos, se apropriando. Essa etapa apresenta cinco poemas diversificados: “a solidão do umbigo”, “O Pinguim”, “O Zigue e o Zague”, “O olho do furacão” e “O sol e a lua”.

Todas essas unidades são seguidas de propostas de leitura, audição e recitação dos poemas com atividades pensadas de forma a ampliar o universo infantil e promover a sensibilidade estética, já com o objetivo de colaborar com a formação leitora dos pequenos. As unidades acompanham a forma gradativa do desenvolvimento da criança partindo da fase do egocentrismo, para o conhecimento de si e do outro e do seu lugar no mundo. As atividades também contemplam as habilidades previstas na BNCC para essa etapa da educação básica, quando o documento aponta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: linguagem, arte e literatura, por exemplo, no campo de experiência da “Escuta, fala, pensamento e imaginação”:

(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).(...)

(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar. (BRASIL, 2020).

A seguir apresento o Quadro 2, que é o resumo do projeto poético: “**Cadê você, uni, duni, tê?**” e, em seguida, a descrição de cada unidade.

Projeto poético: “ <i>Cadê você, uni, duni, tê?</i> ”			
UNIDADES	Textos	Carga horária	Período
1. Partes do Corpo	1. “Os dedinhos”	120 min.	3 vezes na semana
	2- “Janela, janelinha”	90 min.	3 vezes na semana
	3- “Cabeça, ombro, pernas e pés”	120 min.	3 vezes na semana
2. Animais	1- “Cavalinho”	90 min.	2 vezes na semana
	2- “Mundo afora”	300 min.	2 vezes na semana
	3- “O trem dos ratinhos	300 min.	3 vezes na semana
	4- “A dança do Tatu-bola”	180 min.	3 vezes na semana
	5- “O peru”	210 min.	3 vezes na semana
3. Descoberta do Mundo – o “eu” no mundo’	1- “A solidão do umbigo”	150 min.	3 vezes na semana
	2- “O pinguim”	180 min.	4 vezes na semana
	3- “Zigue-zague”	90 min.	2 vezes na semana
	4- “O olho do furacão”	150 min.	2 vezes na semana

	5- “O sol e a lua”	240 min.	3 vezes na semana
--	--------------------	----------	-------------------

Quadro 2 – Resumo do projeto poético: “Cadê você, uni, duni, tê?”

3.1- Unidade 1: Partes do corpo

3.1.1 Texto 1: “Os dedinhos”

Dedo mindinho,
Seu vizinho,
Maior de todos,
Fura-bolos,
Cata-piolhos

Esse diz que vai comer,
Esse diz que não tem quê,
Esse diz que vai furta,
Esse diz que não vai lá,
Esse diz que Deus dará

Paca,
Cutia,
Tatu,
Traíra,
Muçu.

(,,)

- Cadê o bolinho que estava aqui?

- O rato comeu. (Responda-se)

(...)

- Saiu por aqui, por aqui, por aqui e descansou aqui. (Para-se o dedo). Continuou a subir, a subir, a subir e sujou aqui. (Nova parada). Saiu por aqui, por aqui e dormiu aqui.

(MELO, 1980, p. 43...adaptado)²⁹

²⁹ Há variações nas parlendas de região para região brasileira. Optei por transcrever aquela que circula em Natal/RN, conforme consta na obra *Folclore Infantil*, de Veríssimo de Melo (1980).



Figura 25 – Unidade 1 – Texto 1 – Produto pedagógico “Cadê você, uni, duni, tê?”

Período: 1 semana (3 vezes na semana);

Espaço(s): Sala de aula de berçário;

Carga-horária total: 120 minutos.

Recursos: Dedoches (mediador e alunos), avental literário, livro ilustrado *Leitura com o livro ilustrado Salada saladinha*, de Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona (2005), tapete e almofadas.

3.1.1.1 – 1º Dia – Carga-horária: 30 minutos.

O espaço da sala de aula de berçário, com as crianças organizadas na Hora da Rodinha³⁰, o mediador começará a recitar o brinco “Os dedinhos” e fará a representação dele com gestos, explorando as mãos, os dedos, com a devida entonação da voz de forma coletiva.

Logo após, utilizando o “avental literário”³¹, o mediador apresentará o livro ilustrado, *Salada, saladinha* (2005), com o brinco “Os dedinhos” e fará a leitura mostrando para a turma que as palavras ditas são lidas de uma obra onde há mais textos/poemas. Em seguida, o mediado permitirá que as crianças manuseiem o livro utilizado.

³⁰ A Hora da rodinha consiste em um momento recorrente nas salas de aula da educação infantil, no qual o professor organiza as crianças sentadas em círculo no tapete com almofadas e desenvolve atividades como fazer a chamada, cantar músicas, contar histórias, etc.

³¹ O avental literário consiste, em um avental culinário decorado e formado por bolsos largos para que possam ser guardados os livros e recursos utilizados pelo mediador no momento da atividade.

Ao final desse primeiro dia de atividade, o mediador fará novamente a recitação da parlenda individualmente para cada um dos bebês e outra vez lhes permitindo manusear o livro.

3.1.1.2 – 2º Dia – Carga-horária: 30 minutos.

No segundo dia de atividade com o brinco “Os dedinhos”, o mediador fará novamente o uso do recurso dos dedoches³², sincronizando o movimento dos dedos com as descrições que constam nos versos. Novamente as crianças estarão organizadas na Hora da rodinha, e o mediador recitará o brinco, apresentando-o primeiramente de forma coletiva e, posteriormente, para cada um dos bebês, que poderão permanecer sentados na sua frente ou em seu colo.

Logo em seguida, o mediador-distribuirá para cada uma das crianças os seus dedoches, retirando-os do bolso do seu “avental literário”. Primeiramente, as crianças farão o manuseio do material e o vestirão em seus próprios dedinhos, na expectativa de que refaçam, a representação do brinco individualmente e do modo que conseguirem. Na sequência, o mediador novamente recitará o brinco em voz alta e com a devida entonação para que, assim, em grupo, os bebês refaçam os gestos das mãozinhas e dedinhos com seus dedoches.

Ao final da atividade, as crianças serão deixadas livres para brincar com os dedoches. Finalmente, a turma será motivada pelo mediador a relembrar o brinco com frases do tipo: “Cadê os dedinhos?”; “Vamos levantar as mãozinhas e mostrar os dedinhos?”; “Viva os dedinhos!”; “Dedinhos!”.

3.1.1.3 - 3º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

O mediador organizará as crianças sentadas na Hora da rodinha retomará a recitação de “Os dedinhos”, poema explorado nos dois primeiros encontros.

Então, o mediador recitará uma nova versão do brinco, presente no livro *Salada saladinha* (2005), a todos e em tons e ritmos diferentes dos usados anteriormente, e recorrendo novamente aos dedoches nessa apresentação.

Dedo mindinho
Seu-vizinho
Pai-de-todos
Fura-bolo
Mata-piolho

³² Os dedoches consistem em pequenos fantoches utilizados nas pontas dos dedos para a ilustração de uma narrativa (poesia, conto, etc.). No contexto desse projeto, esses dedoches são compostos por desenhos representando carinhas com sentimentos (no estilo emoticons).

Este diz que quer comer.
 Este diz não tem o quê.
 Este diz que Deus dará.
 Este diz que roubará.
 Este diz: Alto lá!
 (O início da sequência é o dedinho, mas é o dedão que diz que roubará e é o indicador que faz a advertência.).
 (NÓBREGA; PAMPLONA. 2005, p.37)

Logo após, o mediador recitará essa nova versão individualmente, com os bebês sentados na sua frente ou em seu colo, devolvendo-os depois para o círculo coletivo. Então, colocando-se no centro da roda, desenhará o contorno da sua própria mão em um pedaço de papel pardo no chão, cantando a nova versão do brinco.

Finalmente, conduzirá cada uma das crianças a produzirem o contorno da própria mãozinha recitando novamente o brinco e estimulando os pequenos a repetirem os sons. O mediador as recortará e distribuirá o desenho para cada uma das crianças e, de posse do desenho, elas cantarão novamente o brinco, agitando as mãozinhas confeccionadas.

3.1.2 – Texto 2: “Janela, janelinha”.

Janela,
 Janelinha,
 Porta,
 Campainha,
 Trim, Trim
 (NÓBREGA; PAMPLONA. 2005, p.40).

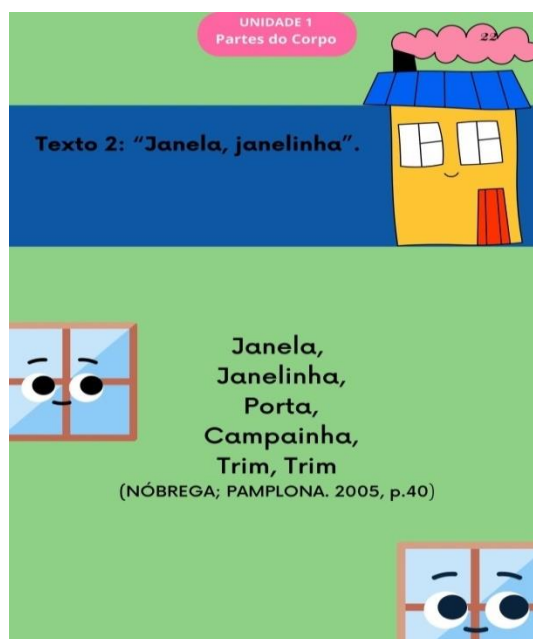


Figura 26 - Unidade 1 – Texto 2 – Produto pedagógico “Cadê você, uni, duni, tê?”

Período: 1 semana (3 vezes na semana);

Espaço(s): Sala de aula de berçário/Bebeteca;

Carga-horária total: 90 minutos.

Recursos: Leitura com o mediador caracterizado, Caixinha de som com *bluetooth*, *pen-drive*, Leitura com o livro ilustrado *Salada saladinha* (2005), avental literário, Tintas, pincéis, tapete e almofadas, caixa de sapatos, cola, tesoura, cola quente, palitos de picolé.

3.1.2.1 - 1º Dia - Carga-horária: 30 minutos

No espaço da Bebeteca³³ da escola, o mediador iniciará a aula com o rosto pintado conforme a parlenda “Janela Janelinha” descreve, ou seja, os olhos pintados como janelas, o nariz como a campainha e a boca como a porta. Posteriormente, ele começará a recitação da parlenda, explorando as partes do próprio rosto.

Logo após, o mediador pedirá que cada uma dos bebês explore o seu rostinho imitando a brincadeira da parlenda, com gestos e os sons produzidos pela sua voz. Essa apresentação se dará de forma coletiva e individual para que todos acompanhem o processo de cada bebê e sua interação com o grupo.

3.1.2.2 - 2º Dia - Carga-horária: 30 minutos

Nesse segundo encontro, na Hora da rodinha e sentado de frente para cada uma das crianças, o mediador apresentará o livro ilustrado, *Salada, saladinha* (2005), onde consta a parlenda, “Janela, janelinha”, retirando-o do seu “avental literário” e lendo diretamente da obra. Apresentando as ilustrações de forma lúdica e expressiva, com a devida entonação da voz.

Em seguida, o mediador repetirá os movimentos e gestos da parlenda “Janela, Janelinha”, instigando dessa forma que o bebê imite os gestos, explorando o toque, a imitação e o olhar.

Posteriormente, pintará o rosto de cada um dos bebês e solicitará que eles explorem a parlenda fazendo uso do espelho. Após esse momento de identificação individual, o mediador organizará as crianças para que brinquem com seus pares, recitando a parlenda novamente.

³³ A Bebeteca é o espaço da biblioteca nas instituições de educação infantil. Lugar onde ficam armazenados os livros, composto também por mesas, cadeiras, cantinho de leitura, tapetes e almofadas, disponíveis para a utilização de toda comunidade escolar.

3.1.2.3 - 3º Dia - Carga-horária: 30 minutos

No espaço da sala de aula do berçário, o mediador organizará as crianças sentadas nas cadeirinhas ao redor da mesa e, com o auxílio de um recurso de vídeo, promoverá que as crianças assistam uma nova versão da parlenda “Janela, janelinha”, do canal Histórias para crianças³⁴.

Logo, o mediador construirá junto com as crianças a réplica de uma casinha³⁵ com todos os componentes presentes na parlenda. As crianças poderão brincar com ela e o objeto ficará exposto em sala de aula para seu uso.

3.1.3 - Texto 3: “Cabeça, ombro, pernas e pés”.

Cabeça, ombro, pernas e pés, pernas e pés
Olhos, ouvidos, boca e nariz
Cabeça, ombros, pernas e pés.
(Domínio público).

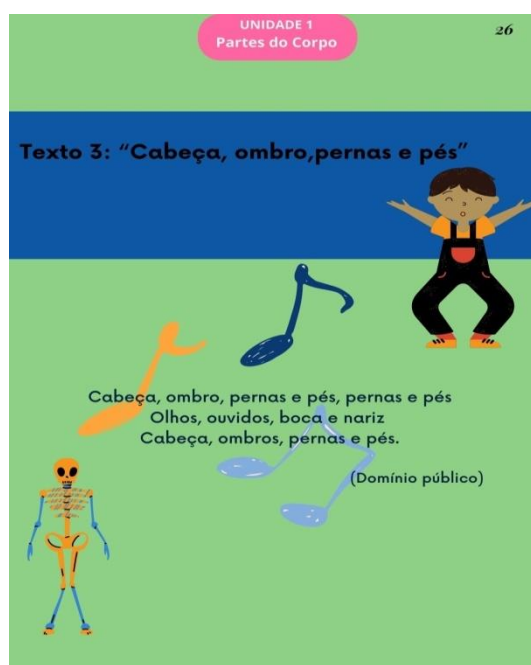


Figura 27 - Unidade 1 - Texto 3 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

³⁴ Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=LMZF4a8NaEc> acesso em 10 de Janeiro de 2022.

³⁵ A produção se dará da seguinte forma com a utilização desses materiais: caixa de sapatos, tinta guache, pincéis, cola, tesoura, cola quente e palitos de picolé. Primeiramente será retirada a tampa da caixa de sapato e no fundo da caixa serão feitos recortes imitando as aberturas da casinha (janelas e portas). Logo em seguida, será pintado o contorno das aberturas com tinta guache e colados na tampa da caixa os palitos de picolé para dar forma ao telhado da casa.

Período: 1 semana (3 vezes na semana);

Espaço(s): Sala de aula de berçário/cantinho da leitura;

Carga-horária total: 120 minutos.

Recursos: macacão literário, cantinho da leitura, caixinha de som com *bluetooth*, *pen-drive*, jornais, canetinhas, tintas, meia-calça, papel-pardo, tapete e almofadas.

3.1.3.1 - 1º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

No espaço da sala de aula do berçário, (cantinho da leitura³⁶), o mediador começará a atividade recitando a cantiga “Cabeça, ombro, perna e pés”, indicando as partes do corpo ilustradas no “macacão literário”³⁷.

Ele pedirá que cada uma das crianças repita os movimentos de dança, explorando as partes do corpo conforme a coreografia sugerida pela cantiga. Essa apresentação se dará individualmente para que todos acompanhem o processo de cada bebê.

3.1.3.2 - 2º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

Na Hora da Rodinha, sentado de frente para as crianças, o mediador recitará a cantiga “Cabeça, ombro, perna e pés”.

Em seguida, vestido com seu “macacão literário” recitará novamente a cantiga, agora com o auxílio de um recurso musical, o áudio com versão da parlenda “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé”, vídeo infantil do canal de animação Bob Zoom.

3.1.3.3 - 3º Dia - Carga-horária: 60 minutos

No espaço da sala de aula do berçário e com o auxílio do espelho da sala³⁸, o mediador conduzirá as crianças para que cantem e dancem novamente a cantiga “Cabeça, ombro, pernas e pés”, chamando individualmente para que cada uma faça a coreografia diante do espelho.

Logo em seguida, apontará para as partes exploradas na criança e deixará que ela repita a ação. Posteriormente, enquanto o mediador recita a cantiga novamente, guiará todo o grupo para frente do espelho para que repitam os movimentos de exploração do corpo sozinha.

³⁶ O cantinho da leitura consiste em um espaço da sala de aula nas instituições de educação infantil, onde ficam disponíveis e expostas algumas obras para leitura e manuseio dos alunos.

³⁷ Consiste em uma roupa (macacão) com retalhos coloridos representando as partes do corpo de forma a atrair a atenção das crianças.

³⁸ O Espelho é um objeto permanente dentro das salas de aula nas instituições de educação infantil. Ele é utilizado em diversas atividades com as crianças como forma de descoberta de si e dos seus pares. Sua posição na sala vai depender da faixa etária da turma. Em salas de aula de berçário é recorrente o posicionamento do objeto na forma horizontal.

Essa atividade contará com a confecção de um boneco³⁹, feito a partir do contorno do corpo de uma das crianças. Esse recurso ficará exposto na sala de aula, servindo posteriormente para que as crianças brinquem e explorem as partes do corpo.

3.2 – Unidade 2 – Animais

3.2.1. Texto1: Cavalinho

Cavalinho

Upa upa cavalinho
Galopando pelo prado
A crina voando ao vento
Cavalinho-passarinho
Cavalinho prateado.
Com a crina cor-de-rosa
A sela de cetim
Cavalinho cavalinho
Galopava no meu jardim.
Mas um dia o cavalinho
Escapou do meu quintal
Na certa por muito medo
Que teve do temporal.
Meu cavalo de brinquedo
Não se saiu nada mal
A façanha não é pequena
Para um cavalinho-de-pau.
(CHAMLIAM; ALEXANDRINO, 2007, p. 21).

³⁹ O boneco será confeccionado com meia-calça, jornais e pintura, da seguinte forma: Primeiramente será solicitado que uma das crianças deite no chão sobre um pedaço de papel pardo e assim será desenhado o contorno de seu corpo, que servirá como molde.. Logo, as meias calças serão enchidas com bolas de jornais, de maneira que tome a forma dos membros do corpo até atingir o tamanho do molde. Ao final, as partes do corpo serão unidas com cola quente e será solicitado que o grupo pinte o corpinho do boneco de forma espontânea e coletiva, utilizando os pincéis e tintas guache disponíveis.

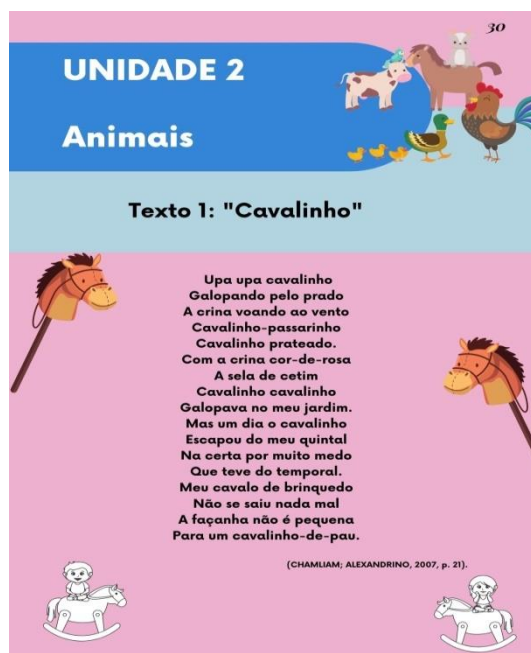


Figura 28 - Unidade 2 - Texto 1 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

Período: 1 semana (2 dias na semana);

Espaço(s): Sala de aula de berçário/Bebeteca;

Carga-horária total: 90 minutos.

Recursos: Livro *Rãzinha cantora e outros poemas*, de Regina Chamlian & Helena Alexandrino (2007), avental literário, tapete e almofadas, espaço da Bebeteca, lãs, cabo de vassoura, garrafa pet, botões, cola quente, teatro da escola, cavalinhos de papel cartão, teatro de marionetes.

3.2.1.1 - 1º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

No espaço do teatro da escola⁴⁰, com as crianças sentadas nas almofadas, o professor/mediador iniciará a aula conversando com o grupo sobre uma nova atividade e realizando a recitação de um novo poema do projeto “Cadê você, uni duni tê?”.

Posteriormente, o mediador apresentará às crianças, a pequena peça intitulada “Upa-upa cavalinho”. Essa representação contará com cenários e personagens confeccionados em papel cartão e palitos de picolé, que se alternarão em movimentos e cenas de acordo com a narração e descrição do poema “Cavalinho” (2007), As cenas acontecerão dentro de um

⁴⁰ Em algumas instituições de educação infantil também existe um espaço de auditório ou teatrinho para que os pequenos possam explorar em atividades e/ou apresentações.

pequeno teatro de marionetes⁴¹, que contará com o auxílio de dois colegas do mediador para a execução dos movimentos enquanto o mesmo recita o poema. Todos esses elementos serão apresentados às crianças de cima do palco principal do teatro da escola.

Após a primeira apresentação da peça de movimentos, e fechada a cortina do palco principal, o professor/mediador começará a leitura e recitação do poema direto da obra *Rãzinha cantora e outros poemas* (2007) caminhando entre as crianças e mostrando o livro com as ilustrações.

Ao final, o professor/mediador passará a obra para que cada um dos bebês manuseie e reconte o poema de acordo com sua compreensão.

3.2.1.2 - 2º Dia - Carga-horária: 60 minutos;

Nesse segundo encontro, o mediador fará uso da Hora da Rodinha na sala de aula do berçário. Sentado de frente para cada uma das crianças, o mediador apresentará novamente o livro *Rãzinha cantora e outros poemas* (2007) e começará a recitação do poema “Cavalinho”, de forma lúdica e atrativa com a devida entonação da voz. Em seguida, o mediador repetirá os movimentos e gestos do poema “Cavalinho”, instigando dessa forma que o bebê imite-o, explorando os movimentos, o ritmo e a sonoridade dos versos. Posteriormente, com o auxílio de um colega, o mediador passará para a fase de construção dos cavalinhos de pau⁴² com cada uma das crianças individualmente. Logo, o mediador colocará sobre a mesa os materiais: cabos de vassoura, garrafas pet, lãs, botões, tesouras e cola quente e chamará uma criança por vez para a confecção do brinquedo, que, ao final ficará à disposição das crianças para exploração.

3.2.2. Texto 2: Mundo afora

Mundo afora

Sai pelo mundo
Sem nada comigo
Só meu cavalinho
Chapéu e garoa.

⁴¹ Esse teatro de marionetes será composto dentro de uma carcaça da tela de um televisor (devidamente pintado), com cenários e personagens confeccionados em papel cartão e palitos de picolé que se alternarão em movimentos e cenas de acordo com a narração e descrição do poema “Cavalinho”. Esse cenário ficará exposto sobre uma mesa em cima do palco do teatro da escola para que todos possam visualizá-lo.

⁴² A confecção dos cavalinhos de pau se dará da seguinte forma: Primeiramente, será cortada metade da garrafa pet de 2 litros, incluindo seu bico, para a construção da cabeça do cavalo. Logo serão colados os botões nos dois lados da garrafa, representando os olhos do animal, seguido da pintura da boca, orelhas e nariz. Por último serão coladas na parte de trás da garrafa as lãs representando as crinas. Depois que a cabeça estiver pronta, será colocada e colada no cabo de vassoura pelo orifício do bico da mesma.

Sai mundo afora
Sem eira nem beira
Com meu cavalinho
Subindo a ladeira.

Minha mãe embrulhou
Num paninho uma broa
Me deu um abraço
E uma bergamota.

E vou pelo mundo
Sentindo o perfume
Das ruas dos campos
E dos vaga-lumes.

(CHAMLIAN; ALEXANDRINO, 2007, p. 16).

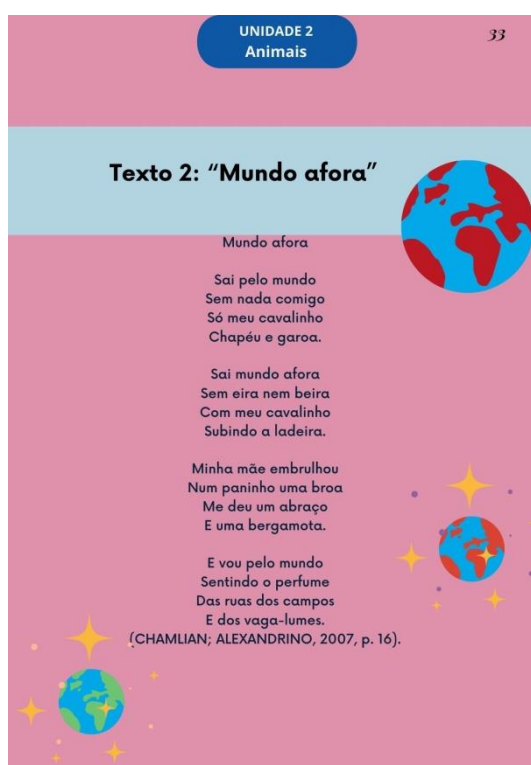


Figura 29 - Unidade 2 - Texto 2 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

Período: 1 semana (2 dias na semana);

Espaço(s): Sala de aula de berçário/escola/pátio;

Carga-horária total: 300 minutos.

Recursos: livro *Rãzinha cantora e outros poemas* (2007), de Regina Chamlian e Helena Alexandrino, tecidos estampados, toalha de piquenique, cesto de frutas, canos de pvc, cola quente, cavalinhos de pau (confeccionados a partir da atividade do texto 1).

3.2.2.1 – 1º Dia – Carga-horária: 120 min.

O mediador iniciará a aula retomando as atividades desenvolvidas no texto número 1 como uma atividade introdutória para esse novo texto, apresentando novamente o livro *Rãzinha cantora e outros poemas*. Serão propostas questões como:

- Vocês se recordam das atividades do cavalinho que fizemos anteriormente?
- Do que vocês se recordam?
- Vocês se lembram desse livro (mostrando o livro *Rãzinha cantora e outros poemas*)?
- Vocês sabiam que esse livro tem outro poema que vamos trabalhar hoje?

Posteriormente, com as crianças organizadas na Hora da Rodinha, o mediador iniciará a aula recitando o poema “Mundo Afora” diretamente do livro *Rãzinha cantora e outros poemas* (2007), com a devida entonação da voz, reproduzindo os movimentos e gestos do poema.

Logo em seguida, o mediador recitará o poema novamente, só que dessa vez pedindo que as crianças repitam com ele os gestos e movimentos descritos no texto. Em seguida, com a ajuda de um colega, o mediador colocará o grupo sentado ao redor da mesa e distribuirá para cada criança um pedaço de pano com estampa xadrez, uma fruta (bergamota/maçã/laranja) e um pacote de broinhas de milho para que as crianças coloquem dentro do pano e façam uma pequena trouxinha.

Assim que as trouxinhas estiverem prontas, o professor/mediador, entregará às crianças um pedaço de cano pvc de 60 cm para que elas amarrem a trouxinha construindo assim uma pequena mala de ombro. Ao final da aula o mediador pedirá que as crianças guardem suas trouxinhas ao lado dos seus cavalinhos-de-pau (construídos a partir do texto 2) para que, na aula seguinte, eles saiam passeando ‘mundo afora’ com seu cavalo e sua trouxinha.

3.2.2.2 - 2º Dia – Carga horária – 180 minutos.

Neste segundo dia de atividades com o poema “Mundo Afora” será realizado o passeio das crianças pelo ambiente escolar. Eles sairão do seu espaço rotineiro da sala de aula do berçário para explorar coletivamente outros espaços da escola, culminando em um piquenique no pátio da instituição.

Com o auxílio de um colega, o mediador organizará as crianças lado a lado em pé e chamará uma por uma para que retire seu cavalo e sua trouxinha e aguarde. Logo que as crianças estiverem organizadas com os materiais, o mediador explicará para elas que

começarão a *tour* pela escola, iniciando pelo próprio espaço da sala de aula, seguindo pelos corredores até o pátio. Com as crianças montadas em seus cavalos e com suas malinhas de ombro, o professor mediador começará o passeio recitando o poema “Mundo afora” e instigando as crianças a repetirem os movimentos e gestos do poema.

Após passearem e explorarem toda a escola, com a recitação do poema em alguns momentos desse trajeto, o professor/mediador conduzirá a turma para o espaço do pátio. Lá eles apearão de seus cavalos e sentarão em um grande toalha montada no gramado, onde compartilharão de seus lanches da trouxinha em formato de piquenique. Ao final, as crianças com o auxílio do professor/mediador, recolherão seus alimentos, colaborando com a organização do espaço e retomarão um a um seus cavalos, refazendo o trajeto de retorno para a sua sala de aula, com novamente o professor/mediador recitando os versos do poema “Mundo afora”.

3.2.3. Texto 3: O trem dos ratinhos

O trem dos ratinhos

O trem dos ratinhos
O trem dos ratinhos
Sai bem de manhã.

Em fios
De linha
Caminhos
De lã.

Espiga
De milho
E balangandãs.

E entram
Na escola
Sabor de hortelã.

Piiiiiiii!
Piiiiiiii!
(CAPPARELLI, 2003, p. 41).

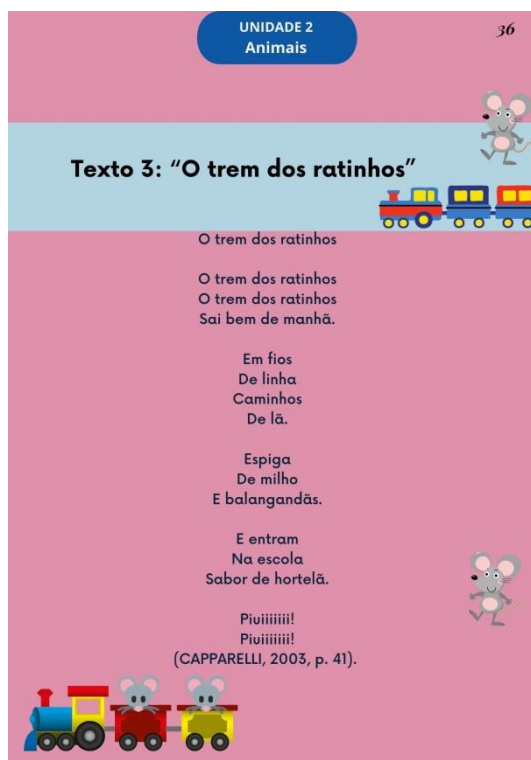


Figura 30 - Unidade 2 - Texto 3 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

Período: 1 semana (3 vezes na semana);

Espaço(s): Sala de aula de berçário/Bebeteca;

Carga-horária total: 300 minutos.

Recursos: Livro *111 poemas para crianças* (2003), de Sérgio Capparelli, tapete e almofadas, novelos de lãs, novelos de linhas, caixas de papelão, lençóis, tinta guache, pincéis, papel-cartão, tesouras.

3.2.3.1 – 1º Dia – carga-horária : 60 minutos.

No espaço da Bebeteca da escola, o mediador iniciará a atividade apresentando às crianças o livro *111 poemas para as crianças*, do qual será retirado o texto “O trem dos ratinhos”. Organizados sentados na Hora da Rodinha (ainda no espaço da Bebeteca), o mediador começará a leitura e recitação do poema para as crianças. Logo em seguida, ele passará a obra *111 poemas para as crianças* para a turma manusear. Depois que todos tiverem explorado o livro, o mediador recitará novamente o poema para o grupo.

Em seguida, o mediador convidará o grupo para que formem um trem a fim de seguir explorando o espaço da sala. Assim, com as crianças organizadas em formato de fila, o

mediador começará a desenrolar um novelo de linha passando em cada uma das mãozinhas das crianças, concomitantemente à recitação do poema “O trem dos ratinhos”.

No trajeto da Bebeteca até a sala de aula, o mediador continuará recitando e cantando o poema “O trem dos ratinhos”, desenrolando um novelo de lã no chã e, marcando o caminho percorrido pelo trenzinho dos alunos, como descrito no poema. Na chegada da sala de aula do berçário, o professor/mediador enrolará a linha novamente no novelo de linha e acomodará o grupo sentado ao redor da mesa e recitará mais uma vez o poema.

3.2.3.2 - 2º Dia – Carga Horária 120 minutos.

Neste segundo dia de atividades com o texto “O trem dos ratinhos”, o mediador fará com as crianças a produção do trenzinho com caixas de papelão. Ele iniciará a aula com as crianças acomodadas no tapete para a Hora da Rodinha, retomará com a turma as atividades anteriores com o texto “O Trem dos ratinhos” e recitará o poema para as crianças.

Posteriormente, com o auxílio de um colega, o mediador confeccionará, com cada uma das crianças, os vagões do trem dos ratinhos. Elas pintarão os caixotes de papelão e as orelhas de papel cartão, utilizando a sua imaginação e criatividade. Feito isso, o professor mediador auxiliará que as crianças passem os lençóis para interligar os caixotes, deixando o trem pronto para a atividade do dia seguinte.

3.2.3.3 - 3º Dia – Carga Horária 120 minutos.

Neste último dia de atividades a partir do texto “O trem dos ratinhos”, com o grupo organizado no espaço da sala de aula do berçário, o mediador promoverá o momento da brincadeira no trem de caixotes. Inicialmente o mediador recitará o poema convidando as crianças a entrarem cada uma em seus vagões. Com o auxílio de um colega, o mediador começará a puxar o trem dos ratinhos a partir do pedaço de lençol do primeiro vagão que conseqüentemente puxará os demais. Durante o percurso do trem, dentro da sala de aula, o professor, seu auxiliar e as crianças continuarão a recitação do texto “O trem dos ratinhos”, sendo assim, mais um momento de brincadeira, interação e sensibilização através dos versos e ritmo do poema.

3.2.4- Texto 4: A dança do tatu-bola

A dança do tatu-bola

O tatu-bola
Lá de Bagé

Aprende chula
Batendo os pés.

O vento frio
Ringindo os dentes,
E o tatu-bola
No seu batente.

Vem vindo a noite,
Abraça o pampa,
E sobre o tablado,
O tatu dança.

Raios no céu
Fazem comício,
E o tatu-bola,
No seu ofício.

Tacos de bota
Contra a madeira,
Tacos de bota,
A vida inteira.
(CAPPARELLI, 2003, p. 36).

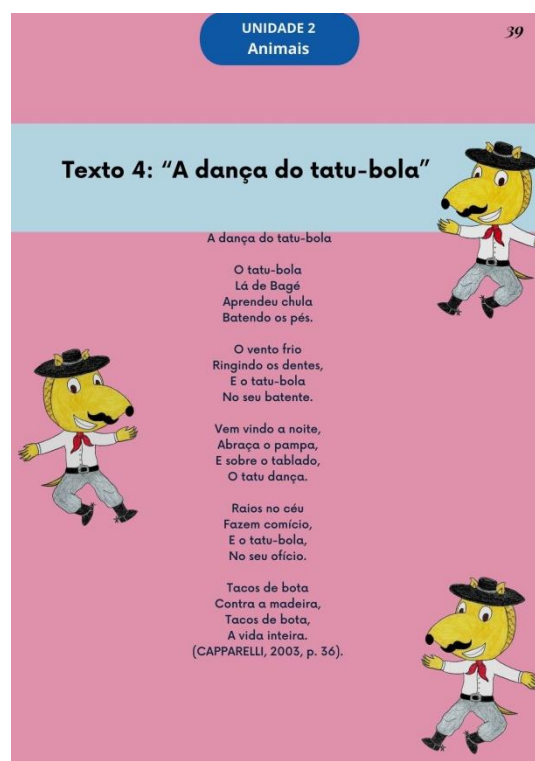


Figura 31 - Unidade 2 - Texto 4 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

Período: 1 semana (3 vezes na semana);

Espaço(s): Sala de aula de berçário/sala de atividades múltiplas/pracinha;

Carga-horária total: 180 minutos.

Recursos: livro *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli (2003), tapete e almofadas, boneco de tecido Tatzito, pedaço de parquet (tablado do tatu), massinha de modelar, fotos

ampliadas do animal tatu-bola, vidro transparente com tampa, folhagem e terra, tatu-bolas de pátio/jardim.

3.2.4.1 - 1º Dia - Carga-horária: 90 minutos.

No espaço da sala de atividades múltiplas⁴³ (recreação), com as crianças organizadas em almofadas, o professor/mediador iniciará a aula conversando com o grupo a respeito de um bichinho pequenininho chamado tatu-bola. Neste momento a turma será questionada com perguntas como: “Vocês sabem que bicho é esse?” (mostrando fotos ampliadas do animal tatu-bola), “Qual será o nome desse bichinho?”, “Onde será que ele vive?”, “O que será que ele come?”, “Vocês já viram um tatu-bola de verdade?”, “Vocês sabiam que o tatu-bola tem um poema só pra ele?”.

Em seguida, o mediador retirará do seu avental literário o livro *111 poemas para crianças* e começará a leitura e recitação do poema “A dança do Tatu-bola”, com a devida entonação da voz de acordo com o jogo sonoro proporcionado por seus versos e mostrando o desenho do personagem ilustrado na página do poema. Em seguida, o mediador retirará também do seu avental literário o boneco “Tatuzito”⁴⁴ e um pedaço de madeira que servirá de palco para a dança do tatu-bola.

Posteriormente, com o auxílio de um colega, o mediador organizará em cima de uma classe (e/ou mesa) mais alta que as crianças o cenário para apresentação do Tatuzito⁴⁵. Nessa etapa o poema será recitado pelo marionete com falas e movimentos administrados pelo mediador. Ao final dessa primeira aula, o professor mediador passará o boneco Tatuzito para cada uma das crianças manusearem e brincar à sua maneira.

3.2.4.2 - 2º Dia – carga-horária: 30 minutos.

Nesse segundo dia, o mediador levará o grupo para um passeio na pracinha na escola. Lá com as crianças devidamente acomodadas na caixa de areia⁴⁶, o professor recitará novamente o poema “A dança do Tatu-bola”. Então ele mostrará para as crianças tatu-

⁴³ Em algumas instituições de ensino existem salas e/ou espaços de recreação para a realização de diversas atividades, principalmente em dias em que não é possível utilizar o ambiente ao ar livre devido ao clima e outros fatores.

⁴⁴ O “Tatuzito” é um boneco confeccionado em tecido no formato de tatu, com botas, chapéu e laço para amarrar transformando-o em uma bola.

⁴⁵ O tatu-bola é um animal representativo da fauna do Estado do Rio Grande do Sul, portanto, o boneco Tatuzito tem como figurino a pilcha, traje tipicamente gaúcho composto por uma calça larga, denominada bombacha, botas de cano alto, chapéu, camisa e lenço amarrado no pescoço.

⁴⁶ A caixa de areia é um espaço frequente em praças, *playgrounds* e ambientes ao ar livre de recreação infantil, consiste em um ambiente composto por areia (sendo essa de praia ou comum).

bolinhas de verdade que estarão dentro de um vidro com terra e folhagens explicando que esse animal é bem comum de ser encontrado no meio de terras e folhas, nos quintais, praças e vegetação. Em seguida o professor deixará que cada uma das crianças manuseie e observe o vidro com os tatu-bolinhas.

3.2.4.3 - 3º Dia – Carga-horária: 60 minutos

No espaço da sala de aula do berçário, o mediador organizará as crianças sentadas ao redor da mesa e conversará com elas a respeito do poema “A dança do Tatu-bola”. Em seguida, o boneco Tatuzito aparecerá mais uma vez, recitando seu poema, só que sem o auxílio de seu pequeno tablado, e convidará as crianças para que modelem pequenos “amiguinhos” para lhe fazer companhia.

Nesse segundo momento, com a ajuda de um colega, o mediador organizará a crianças em dois grupos e distribuirá para cada uma delas massinhas de modelar coloridas para que construam seus tatu-bolinhas. Para essa atividade, o mediador conduzirá a modelagem ilustrando ao grupo a produção do seu tatu-bola de massinha. Após todas as crianças terem produzidos seus bichinhos, o professor/mediador, com o auxílio do boneco Tatuzito, convidará as criança para juntos recitem novamente o poema “A dança do Tatu-bola”, agora acompanhado de seus companheiro de massinha.

3.2.5- Texto 5: O peru.

O Peru

Glu! Glu! Glu!
Abram alas pro peru!

O peru foi a passeio
Pensando que era pavão
Tico-tico riu-se tanto
Que morreu de congestão.

O peru dança de roda
Numa roda de carvão
Quando acaba fica tonto
De quase cair no chão.

O peru se viu um dia
Nas águas do ribeirão
Foi-se olhando foi dizendo
Que beleza de pavão!

Glu! Glu! Glu!
Abram alas pro peru!
(MORAES, 1991, p. 46).

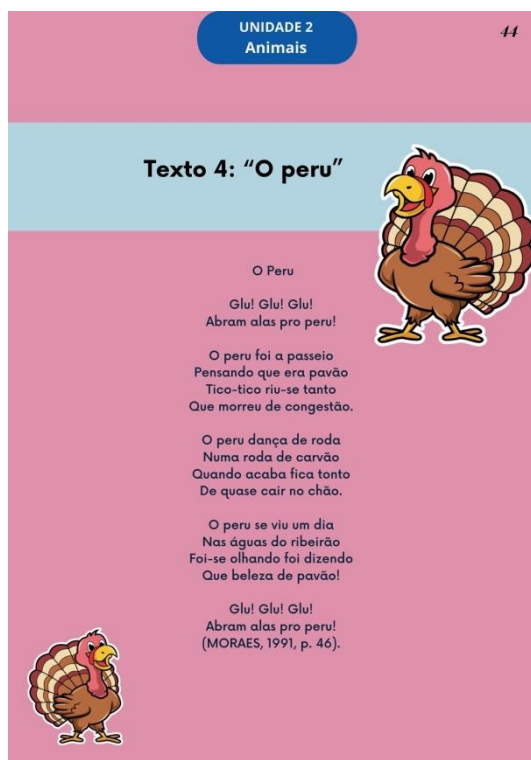


Figura 32 - Unidade 2 - Texto 4 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

Período: 1 semana (3 vezes na semana);

Espaço(s): Sala de aula de berçário/sala de atividades múltiplas/pracinha;

Carga-horária total: 210 minutos.

Recursos: livro *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes (1991), violão, TV, caixinha de som *bluetooth*, Folha A4 com desenho do peru, folhas de papel cartaz, folhas coloridas de papel crepom, giz de cera, cola, tesouras, palitos de churrasco, Audiobook: O Peru – Vinícius de Moraes, o áudio da versão musicada do poema “O Peru” – *A arca de Noé* – na voz de Arnaldo Antunes⁴⁷.

3.2.5.1 - 1º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

O poema “O peru”, de Vinícius de Moraes, encerra essa segunda unidade do projeto “Cadê você, uni duni tê?”, do “eu” projetado no outro, na personificação dos animais.

Com a turma organizada no espaço da sala de aula de berçário, sentados no cantinho da leitura, o mediador começará a aula apresentando aos alunos o livro *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, e fará alguns questionamentos como: “O que será que vamos ler hoje?”,

⁴⁷Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=AANK5x-3dyU>, acesso em 06 de janeiro de 2022.

“Será um texto falando sobre o quê?”. Em seguida, o mediador começará a leitura e recitação do poema “O peru” com a devida entonação da voz, de modo a atrair a atenção das crianças, seguido de gestos e movimentos permitidos pela sonoridade dos versos.

O mediador recitará novamente os versos do poema, utilizando o acompanhamento de um violão e conduzirá o grupo para que repitam os versos com ele na melodia dos acordes e notas do instrumento. Em seguida, ainda fazendo o uso do acompanhamento do violão, o mediador com o auxílio de um colega, conduzirá as crianças individualmente para que se posicionem na frente do espelho da sala de aula, dançando e cantando os versos do poema, reproduzindo os movimentos do peru.

3.2.5.2 - 2º Dia – Carga-horária: 90 minutos.

No espaço da sala de aula do berçário, o mediador organizará as crianças no espaço da TV/DVD para que o grupo assista ao vídeo “O peru”, poema em audiobook, direto do canal do *youtube* “De um tudo”⁴⁸. Logo após, o mediador produzirá com cada uma das crianças um mini peru⁴⁹.

Ao final da produção, o professor/mediador conduzirá as crianças para o momento da Hora da Rodinha e recitará novamente o poema, fazendo os movimentos com seus peruzinhos nos palitos de churrasco.

3.2.5.3 - 3º Dia – Carga-horária: 60 minutos.

No primeiro momento da aula, no espaço da sala de aula, o mediador organizará as crianças sentadas ao redor da mesa e colocará para reproduzir na caixinha de som *bluetooth*, o áudio da versão musicada do poema “O peru”, de Vinícius de Moraes ouvida na atividade anterior. Posteriormente, o mediador solicitará que as crianças peguem seus perus no palito de churrasco, dancem e cantem reproduzindo repetidas vezes essa nova versão musicada.

⁴⁸Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=qn3p8YWsjyU> acesso em 06 de janeiro de 2022.

⁴⁹ A produção do mini peru utilizará: giz de cera, cola, tesoura, papel cartaz e papel crepom. A produção se dará da seguinte forma: cada uma das crianças receberá o desenho de um peru em uma folha A4 e colorirá a imagem com giz de cera disponibilizado para a atividade; Logo passará para o momento da colagem do desenho em um papel cartaz, que será posteriormente recortado no formato do animal. Ao final serão coladas as penas coloridas da cauda do peru com retalhos de papel crepom. O mini peru será colado em um palito de churrasco para que as crianças possam segurá-lo.

3.3 – Unidade 3 – Descoberta do Mundo – o “eu” no mundo.

3.3.1 – Texto 1 : A solidão do umbigo

A solidão do umbigo

Se a nossa barriga é grande,
Por que só um-bigo se abriga?
Quero dois bigos,
Três bigos, mais bigos!

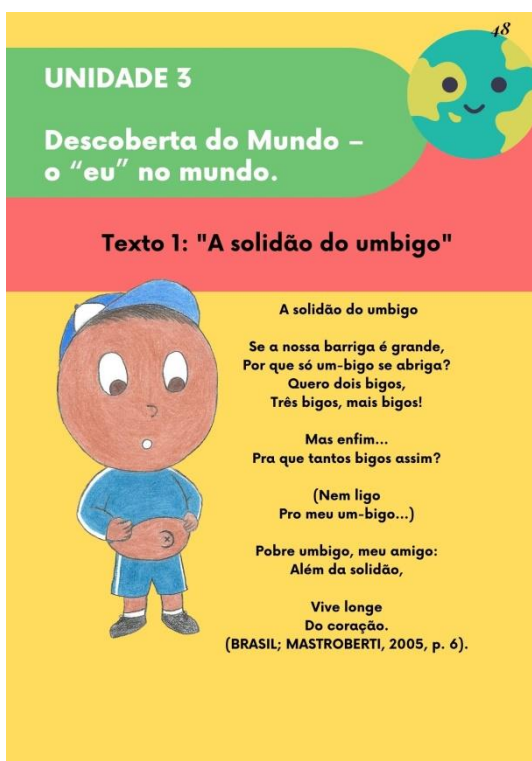
Mas enfim...
Pra que tantos bigos assim?

(Nem ligo
Pro meu um-bigo...)

Pobre umbigo, meu amigo:
Além da solidão,

Vive longe
Do coração.

(BRASIL; MASTROBERTI, 2005, p. 6).



UNIDADE 3

**Descoberta do Mundo –
o “eu” no mundo.**

Texto 1: "A solidão do umbigo"

A solidão do umbigo

Se a nossa barriga é grande,
Por que só um-bigo se abriga?
Quero dois bigos,
Três bigos, mais bigos!

Mas enfim...
Pra que tantos bigos assim?

(Nem ligo
Pro meu um-bigo...)

Pobre umbigo, meu amigo:
Além da solidão,

Vive longe
Do coração.

(BRASIL; MASTROBERTI, 2005, p. 6).

Figura 33 - Unidade 3 - Texto 1 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

Período: 1 semana (3 vezes na semana)

Espaço: Sala de aula de berçário.

Carga-horária total: 150 minutos.

Recursos: Livro *Pandorga da Lua*, de Jaime Vaz Brasil e Paula Mastroberti (2005), CD *Pandorga da Lua*, com músicas de Ricardo Veríssimo Freire (2005), boneco de tecido, avental literário, bonecos de meia, meias de nylon $\frac{3}{4}$ e $\frac{7}{8}$, mini garrafa pet, areia, guache, pincéis, tapete, almofadas, mesa, cadeiras, reproduutor de áudio com CD.

3.3.1.1 - 1º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

No espaço da sala de aula de berçário, com as crianças organizadas na Hora da Rodinha o mediador retomará com as crianças a última parlenda explorada na Unidade 1, “Cabeça, ombro, perna e pés”, lembrando os versos e os gestos. Logo em seguida, recitará o poema “A solidão do umbigo” com gestos e a devida entonação da voz, mostrando o livro para as crianças.

Posteriormente, com o auxílio do boneco “Umbigão”⁵⁰, confeccionado previamente, o mediador fará novamente a recitação do poema com o boneco/bebê explorando sua barriga e seu umbiguinho, interagindo com os pequenos para descobrirem, brincarem e explorarem o seu próprio umbigo.

Ao final dessa primeira aula, o mediador fará novamente a recitação do poema e com “Umbigão” entrando em contato com cada um dos bebês individualmente. Em seguida, estimulará que as crianças manuseiem o livro utilizado e brinquem com o seu novo amigo, “Umbigão”.

3.3.1.2. 2º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

No segundo dia de atividade, com as crianças organizadas na Hora da Rodinha, o mediador, simulando a voz do boneco “Umbigão”, conversará com os bebês fazendo perguntas do tipo: “onde está o meu umbigo?” , “e o seu?”, e recitará novamente os versos de “A solidão do umbigo” de forma coletiva e, posteriormente, para cada um dos bebês.

Logo o mediador reorganizará as crianças no tapete e almofadas e vestirá seu avental literário. Dos bolsos do seu avental sairão meias de nylon ($\frac{3}{4}$) e ($\frac{7}{8}$) e mini garrafa pet de refrigerante com areia e potinhos de tinta guache.

Ainda recitando o poema, o mediador distribuirá para cada uma das crianças o seu “kit umbiguinho”⁵¹, composto de materiais previamente organizados para confecção de bonecos

⁵⁰ O boneco “Umbigão” será confeccionado em tecido como um menino com uma saliência em sua barriga que ficará exposta mostrando o seu umbigo.

⁵¹ A produção dos bonecos “umbiguinhos” consistirá em encher a meia de nylon com a areia, fazendo um nó no saquinho e pintando as partes do corpo de um bebê com ênfase no umbigo.

por elas. Logo o boneco “Umbigão” será retirado da sala, com a combinação de que os pequenos farão seus companheiros para ele.

Então, terá início a confecção dos bonecos de meia com cada criança, Nesse momento, o mediador repetirá os versos para que os pequenos olhem para seu próprio umbigo e tentem reproduzi-lo no boneco criado.

Essa atividade poderá ser concluída na mesma aula, dependendo da quantidade de crianças que estarão presentes no dia, ou ter continuidade no dia posterior.

3.3.1.3 - 3º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Após a retomada da leitura do poema “A solidão do umbigo”, o mediador manuseará novamente o boneco Umbigão, e executará a versão musicada do poema, presente no anexo à obra homônima *Pandorga da Lua* (2005). Em seguida, o mediador convidará as crianças para que, com seus bonecos de meia, os “Umbiguinhos”, cantem e dançam ao som da canção.

3.3.2 – Texto 2 - O Pinguim

O Pinguim

Bom dia, pinguim
Onde vai assim
Com ar apressado?
Eu não sou malvado
Não fique assustado
Com medo de mim.
Eu só gostaria
De dar um tapinha
No seu chapéu-jaca
Ou bem de levinho
Puxar o rabinho
Da sua casaca.
(MORAES, 1991, p. 34).

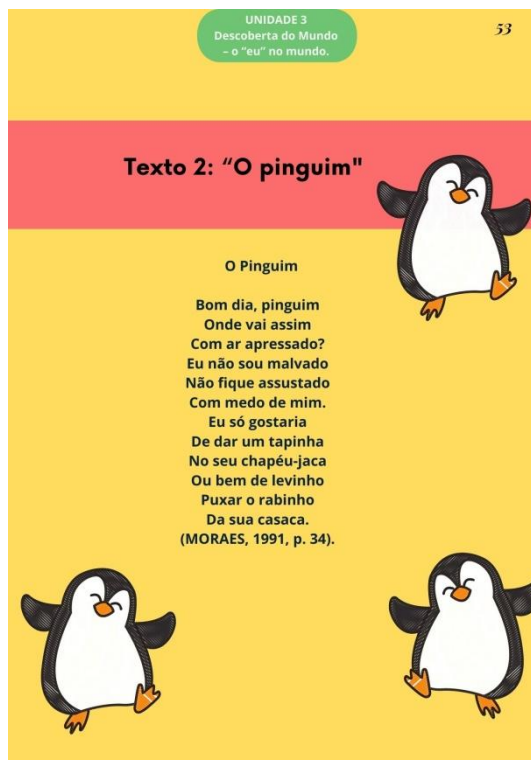


Figura 34 - Unidade 3 - Texto 2 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

Período: 1 semana (4 vezes na semana)

Espaço: sala de aula do berçário, cozinha da escola, pátio da escola.

Carga-horária total: 180 minutos

Recursos: livro *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes (1991), áudio musicado do poema “O pinguim”, cartola, espelho, formas de gelo, refrigerador, tinta guache, celular, caixinha *bluetooth*, papel pardo.

3.3.2.1 - 1º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

No espaço da sala de aula do berçário, com o grupo organizado na Hora da Rodinha, o mediador começará a recitação do poema “O pinguim”, de Vinícius de Moraes, utilizando gestos e a devida entonação da voz.

Logo ele apresentará para as crianças o livro *A arca de Noé* para que as mesmas tenham conhecimento de que o poema faz parte daquela obra. Em seguida recitará novamente o poema, agora utilizando o recurso da cartola⁵² na brincadeira do “passa o chapéu”⁵³.

⁵² Será utilizada uma pequena cartola com a medida da circunferência da cabeça dos bebês, podendo ser ela de qualquer cor.

⁵³ A brincadeira do “Passa chapéu” consiste em ir passando a cartola de cabeça em cabeça enquanto o poema é recitado. Com as pausas do poema, a cartola para na cabeça de uma criança que posteriormente a coloca na cabeça do seu colega ao lado, e assim sucessivamente. Essa brincadeira é feita em sentido horário na rodinha.

3.3.2.2 - 2º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Com o grupo organizado na frente do espelho da sala de aula, o mediador começará a recitar o poema “O pinguim”, observando os gestos e movimentos das crianças. Após duas repetições do poema, o mediador convidará as crianças para que criem uma coreografia para os versos, misturando seus movimentos com os gestos criados pelo grupo.

Ao final da aula, o mediador colocará para reproduzir o áudio musicado do poema estendido⁵⁴ “O pinguim”, na voz de Toquinho, para que as crianças reproduzam novamente a coreografia, agora com o auxílio do áudio.

3.3.2.3 - 3º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

Com o grupo organizado no espaço da cozinha da escola, o mediador conduzirá o grupo à fabricação de forminhas de gelo⁵⁵ coloridas. Essa atividade será acompanhada da recitação dos versos do poema “O pinguim” e também da audição da canção na voz de Toquinho.

3.3.2.4 - 4º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Nesse último dia de atividades, com o auxílio de um colega, o mediador conduzirá o grupo para o espaço do pátio da escola a fim de que construam de forma coletiva um desenho em um pedaço de papel pardo, utilizando como recurso os blocos de gelos coloridos. Essa atividade sensorial será realizada novamente ao som do poema musicado, estimulando as crianças para a criação de um painel intitulado “Os caminhos do pinguim”.

3.3.3 – Texto 3: Zigue-zague

O zigue e o zague

O Zigue e o Zague
Não sabiam a direção.

É por aqui?
Por aqui, não!

E sumiram no horizonte,
Sem chegar à conclusão.
(CAPPARELLI, 2003, p. 84).

⁵⁴ A versão audiovisual do poema contém mais versos do que o presente no livro *A arca de Noé* (1991).

⁵⁵ O mediador guiará o grupo para que encham as forminhas de gelo com tinta guache e as coloquem no congelador ou freezer da escola.



Figura 35 - Unidade 3 - Texto 3 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

Período: 1 semana (2 vezes na semana);

Espaço: sala de aula do berçário, sala de atividades múltiplas.

Carga-horária total: 90 minutos

Recursos: livro *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli (2003), fantoches de meias, cones de lã (vazios), bambolês, barbantes e cadeiras.

3.3.3.1 - 1º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

Na sala de aula de berçário, com grupo organizado na Hora da Rodinha, o mediador começará a aula apresentando às crianças dois personagens: “Zigue” e “Zague”⁵⁶. Esses personagens apresentarão às crianças o poema “O Zigue e o Zague”, recitando e interpretando os movimentos sugestivos que os versos propõem.

Logo em seguida, os personagens trarão para a rodinha o livro *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli (2003) para ilustrar da onde os versos estão sendo recitados e posteriormente para que a obra fique à disposição do grupo.

⁵⁶ Ambos serão confeccionados com meias felpudas, com olhinhos e botões, para serem utilizados vestidos nos braços do mediador e posteriormente das crianças. Um na mão esquerda e o outro, na direita.

3.3.3.2 - 2º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Nesse segundo dia, no espaço da sala de atividades múltiplas, o mediador terá organizado um circuito zigue-zague⁵⁷. Antes de começar a exploração do trajeto, o mediador trará os personagens “Zigue” e “Zague” para o ambiente, e eles conduzirão as crianças para a exploração do circuito, recitando os versos do poema de acordo com cada etapa do circuito.

3.3.4 – Texto 4 – O olho do furacão

O olho do furacão

Eu sou
Eu sou o olho
Eu sou o olho do furacão
Eu sou o olho do furacão que espia
Eu sou o olho do furacão que espia:

Casa, telhados, rua, brinquedos
Para levar num arrastão.

Eu sou o olho do furacão que espia
Eu sou o olho do furacão
Eu sou o olho
Eu sou
Eu.

(CAPPARELLI, 2003, p. 128).



Figura 36 - Unidade 3 - Texto 4 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

⁵⁷ No espaço da sala de atividades múltiplas o mediador terá desenhado um circuito com caminhos de giz, túnel de bambolês, cones e barbante transpassado entre as cadeiras para que as crianças possam explorar, aguçando sua atividade motora aliada ao ritmo do poema.

Período: 1 semana (2 vezes na semana);

Espaço: sala de aula do berçário, Bebeteca.

Carga-horária total: 150 minutos

Recursos: livro *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli (2003), rolos de papel toalha, retalhos de tecidos.

3.3.4.1 - 1º Dia - Carga-horária: 90 minutos.

Na sala de aula de berçário, com grupo organizado na Hora da Rodinha, o mediador começará a aula recitando o poema “O olho do furacão”, de Sérgio Capparelli (2003) com a devida entonação da voz e fazendo o uso de gestos e movimentos que os versos sugerem. Posteriormente, o mediador recitará novamente direto do livro *111 poemas para crianças* (2005), para que elas tenham conhecimento que aqueles versos também fazem parte dessa obra.

Logo em seguida, fazendo o uso de um rolo de papel toalha⁵⁸, o mediador se colocará no centro da rodinha e começará a recitar e interpretar o poema, observando a reação das crianças através da luneta. Em seguida, ele começará um revezamento, ou seja, cada criança tomará o lugar do centro do círculo para observar o seu entorno enquanto o poema “O olho do furacão” é novamente recitado.

3.3.4.2 - 2º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Nesse segundo dia, no espaço da Bebeteca da escola, com o grupo organizado na Hora da Rodinha, o mediador recitará novamente o poema “O olho do furacão”. Logo, utilizando o recurso de um pedaço de tecido com um furo no meio, o mediador sentará frente a frente de cada criança e lhe entregará o tecido com a seguinte pergunta: “O que você está enxergando dentro desse olhinho?”; A cada resposta da criança será recitada a estrofe:

Eu sou
Eu sou o olho
Eu sou o olho do furacão
Eu sou o olho do furacão que espia
Eu sou o olho do furacão que espia:
(...)
(CAPPARELLI, 2003, p. 128).

⁵⁸ Esse recurso do rolo de papel toalha servirá como uma luneta para auxiliar na recitação do poema. Esse rolo será pintado e decorado pelo mediador de forma a tornar atrativa a utilização do recurso na atividade proposta.

3.3.5 Texto 5: O sol e a lua

O Sol e a Lua

O Sol vai dormir na rua
Depois que aparece a Lua?

Se ele é tão forte,
Alto e graúdo,

Por que não põe
Amarelo em tudo?

Quando eu tiver uma tela,
O sol vou pintar de branco
E a lua vai ser amarela.

(BRASIL; MASTROBERTI, 2005, p. 10).



Figura 37 - Unidade 3 - Texto 5 - Produto pedagógico "Cadê você, uni, duni, tê?".

Período: 1 semana (3 vezes na semana);

Espaço: sala de aula do berçário, Bebeteca, pátio da escola.

Carga-horária total: 240 minutos

Recursos: Livro *Pandorga da Lua*, de Jaime Vaz Brasil e Paula Mastroberti (2005), cd *Pandorga da Lua*, com músicas de Ricardo Veríssimo Freire (2005), tinta guache, lanterna negra, reproduutor de CD.

3.3.5.1 - 1º Dia - Carga-horária: 90 minutos.

No espaço da sala de aula de berçário, com as crianças organizadas na Hora da Rodinha, o mediador recitará o poema “O Sol e a Lua”, diretamente do livro *Pandorga da Lua*, de Jaime Vaz Brasil e Paula Mastroberti (2005), com gestos e a devida entonação da voz mostrando a obra para as crianças. Logo em seguida, com o auxílio de um colega, o mediador pintará a palma da mão das crianças com desenhos de sol e lua alternados⁵⁹ e recitará novamente o poema, convidando as crianças para que abram e acenem a mãozinha de acordo com os versos.

Ao final dessa primeira aula, o mediador colocará para reproduzir a canção “O Sol e a Lua”, presente no CD *Pandorga da Lua*, de Ricardo Veríssimo Freire (2005), para que as crianças imitem os gestos, agora com o recurso do poema musicado.

3.3.5.2 - 2º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Com o grupo organizado no espaço da Bebeteca da escola, e com o cenário previamente preparado⁶⁰, o mediador recitará novamente o poema “O Sol e a Lua”, utilizando como recurso a lanterna negra para representação do poema, alternando as luzes em pisca de acordo com os versos: Sol (lanterna ligada), lua (lanterna desligada).

Então, o mediador passará a lanterna para que cada uma das crianças faça sua representação. Nesse momento, o ambiente estará com a reprodução da canção homônima acompanhando os movimentos das crianças.

3.3.5.3 - 3º Dia - Carga-horária: 90 minutos.

Com o grupo organizado no pátio da escola, o mediador conduzirá as crianças a pintar na calçada⁶¹ com tinta amarela, representando o sol, e com tinta branca, representando a lua.

O mediador instigará as crianças para que brinquem explorando o desenho de acordo com o poema, que será novamente recitado. Quando citado o sol, pulem na parte amarela do desenho, e quando a lua, na parte branca.

⁵⁹ A pintura do sol será feita com tinta amarela na mão direita e a da lua com tinta branca na mão esquerda.

⁶⁰ O mediador deverá tirar toda a iluminação da sala para a realização dessa atividade.

⁶¹ Se a escola não tiver uma parte cimentada no pátio, essa atividade pode ser desenvolvida em folhas de papel pardo.

4. Discussão da proposta

Nesse capítulo discutirei alguns aspectos da proposta apresentada nos capítulos anteriores à luz dos conceitos teóricos que embasam essa dissertação.

Na primeira unidade, cujo tema são “As partes do corpo”, trago textos que fazem parte do acervo folclórico da tradição oral, ou seja, que já são de conhecimento geral repassados de geração para geração, e também de uso da mídia de massa. Assim, abro as atividades partindo dos conhecimentos prévios do educador e também das crianças, para posteriormente ampliá-los. As atividades propostas nessa unidade dialogam também com a primeira fase do desenvolvimento infantil, o sensório-motor (PIAGET, 1999), etapa de descobertas intuitivas, dos reflexos e das primeiras emoções. Nesse sentido, os versos trabalhados ilustram muito bem essa etapa: o toque e os gestos das mãos (“Os dedinhos”), a expressão e o reflexo a partir da aproximação entre as partes do rosto e as da casa (“Janela, Janelinha”), bem como o ritmo, através da exploração dos membros do corpo (“Cabeça, ombro, perna e pés”). Há movimentos sensoriais e motores que contemplam o primeiro estágio do período sensório-motor, o dos reflexos.

Os textos selecionados para essa primeira unidade contemplam o acervo folclórico, raiz da Literatura e da poesia infantil, relacionado à oralidade, bem como Maria da Glória Bordini (1991) diz quando se refere a eles como matriz da formação leitora, utilizada com as crianças desde o nascimento e na construção de sua sensibilidade estética posterior. Nesse sentido, optei por cantigas e brincos que possuem musicalidade, acompanhada de gestos e movimentos de conhecimento geral, pois são textos da tradição oral. Assim como afirmam Yolanda Reyes (2010), Evelio Parra (2011b) Jesualdo Sosa (1978) e Cervera (1992), tratam-se de textos conhecidos por todos os povos e línguas, uma herança cultural e a gênese da Literatura Infantil.

As ações propostas contemplam jogo poético, musicalidade, repetição de sons e projeção de diversos sentidos, permitindo a brincadeira com as palavras e também a criação de gestos e movimentos oriundos delas. Tudo isso poderá ser explorado com e pelas crianças nas atividades, estimulando sua sensibilidade estética e formação leitora.

São propostas atividades diversificadas e em espaços diferenciados, principalmente no ambiente da sala de aula do berçário, na Hora da Rodinha e no Cantinho da leitura, ambientes comuns à criança. Posteriormente, é explorado um espaço diferenciado, a Bebeteca, já com os pequenos adaptados ao grupo e às atividades. São movimentos gradativos, partindo do conhecido para o novo.

Os recursos empregados também ilustram essa fase de descobertas. A utilização de dedoches, avental e macacão literários são caminhos para estimular as percepções das crianças de estabelecer relações de sentido. Com o espelho são propostas duas atividades: a primeira, de reconhecimento de si, do seu rosto através de expressões com os versos de “Janela, janelinha”; a segunda, para observar o seu corpo como um todo, com os movimentos e a coreografia de “Cabeça, ombro, perna e pés”, a qual finda essa primeira unidade.

Cabe ressaltar que nessa etapa do desenvolvimento, o corpo nutre bastante a linguagem da criança, em processo de aquisição, ou seja, seus desejos são expressos pelos gestos antes da verbalização. Vale destacar que nessa etapa é muito forte o egocentrismo infantil, por isso as atividades também partem de momentos individuais para, posteriormente, coletivos.

Essa primeira unidade prevê estabelecer esse diálogo com os três estágios da primeira fase da primeira infância, o sensório-motor: os reflexos, o das percepções e hábitos e o da inteligência prática, todos envoltos em um mesmo esquema que, aos poucos, segundo Piaget (2009) será dissociado. Assim, no começo, a criança não estabelece a diferença entre si e o mundo, isso é algo construído gradativamente, identificado como o egocentrismo inconsciente e integral que envolve a descoberta do próprio corpo, que para ela é um elemento comum.

O papel do mediador nessa primeira unidade é de articulador dessas percepções. É ele que sentará frente a cada uma das crianças, explorando suas mãozinhas, seu rostinho, para depois ampliar para o grupo a descoberta do corpo inteiro, trazendo para o universo dos pequenos esse movimento do sair do eu, perceber o eu (O que sou? Como é o meu corpo?), para analisar o outro. As produções previstas nessa primeira unidade enfatizam essas descobertas, uma vez que contemplam a criança construindo sua mãozinha individual e uma casinha de forma coletiva para apreciação, exposição e exploração na sala de aula. Ambas as ações ocorrendo com a ajuda do mediador e também de seus auxiliares.

Cabe ressaltar que os poemas escolhidos para a segunda e terceira unidades do projeto são textos presentes no acervo de poesia infantil contemporânea de diversos autores, alguns deles oriundos inclusive do acervo do PNLD - PNBE para educação infantil, ou seja, são obras presentes nas bibliotecas dessas instituições.

Na segunda unidade, apresento poemas com a temática dos animais, versos que dialogam com o desenvolvimento infantil, ampliando a percepção de si, agora transportada para a figura do outro, no caso, os bichos. O trabalho também leva em conta o sentimento de desbravar o desconhecido que a criança possui. Assim, nessa segunda unidade, trarei às

crianças o contato com outras formas do fazer poético, de maneira que contribua e amplie essa primeira experiência literária em contexto escolar.

As ações previstas também permitirão às crianças uma emancipação através da percepção de si e do outro quando participarem de atividades sensoriais, imagéticas e lúdicas. Trata-se do que afirma Yolanda Reyes (2010) para quem “(...)“ler é “se ver” no outro e recorrer a estruturas invisíveis para “lidar” com o invisível.” (p. 40, grifos da autora). A sensibilidade estética suscitada por esses poemas é explorada através do jogo sonoro dos versos e do lúdico em todas as atividades.

Nessa unidade, também serão explorados ambientes distintos da instituição escolar, como o teatro da escola, sala de atividades múltiplas, pracinha, etc., que também é uma forma de fazer com que a criança experimente o mundo, que ela comece a ampliar a sua percepção do mundo em ambientes diferentes de convivência, estimulando também sua autoconfiança.

No que se refere às etapas do desenvolvimento da criança, essa segunda unidade traz textos que serão explorados através do simbólico, da imitação e da intuição que correspondem ao estágio da inteligência intuitiva e dos sentimentos interindividuais. Trata-se do quarto estágio da segunda parte da primeira infância, o pré-operacional, quando a criança já consegue reconstituir, construir e projetar ações com a simbolização, o período do “animismo infantil” (Piaget, 1999, p.30), quando a criança dá vida aos objetos. Nesse sentido, a projeção de si nos animais contribuirá para essa descoberta do “eu no outro”, tudo via simbólico e com mobilização da sensibilidade estética da criança. Esses aspectos poderão ser observados nas atividades de construção dos cavalinhos de pau e no desbravamento do desconhecido com sua trouxinha, assim como no contato com a marionete “Tatuzito” e na construção dos seus próprios tatu-bolinhas.

Essa fase no animismo infantil dialoga também com o que Gardner (1994) aponta na sua teoria das inteligências múltiplas através da simbolização, ou seja, da relevância da mesma para colaborar no processo significativo da competência intelectual do indivíduo. Nesse sentido, a manipulação e organização dos objetos também serão reforçadas nessa segunda unidade, tanto na confecção dos cavalinhos-de-pau, como na produção dos vagões do trem e dos peruzinhos, estimulando as ondas e fluxos de simbolização e concretização da criança e contribuindo posteriormente para seu desenvolvimento. É o caso do espelho, recurso que será novamente utilizado com os pequenos observando-se na imitação dos movimentos e gestos do peru.

A terceira unidade da proposta contempla trabalhos com textos que projetam o reconhecimento da criança no mundo: a descoberta de sentimentos, abstrações e

acontecimentos do “eu no mundo”. As atividades sugeridas explorarão aspectos citados nos estágios precedentes, como os dos sentimentos interindividuais e inteligência intuitiva complementando com o do desenvolvimento dos aspectos afetivos, a relação adulto-criança e os sentimentos genuínos e espontâneos, simpáticos ou opostos, provenientes desta. Essa etapa da afetividade corresponde ao último estágio do desenvolvimento infantil na segunda fase da primeira infância.

Os espaços explorados são praticamente os mesmos das unidades anteriores, complementados apenas por um espaço novo, a cozinha da escola, na qual os pequenos produzirão gelos coloridos para a atividade com o poema “O pinguim”, seguindo a ideia de que utilizar ambientes diferentes na escola auxilia na descoberta de mundo pela criança. Os recursos utilizados trazem objetos como chapéu, fantoches, lanternas, pinturas e objetos em um circuito (“O Zigue e o Zague”).

Os poemas explorados ilustram figuras e sentimentos abstratos de que aos poucos a criança vai se apropriando: a função do umbigo no corpo, o movimento do pinguim que imita os trejeitos infantis, a exploração e o reconhecimento do ambiente no trajeto do zigue e zague, a expressão do olhar e a descrição de elementos como o sol e a lua.

As atividades previstas exploram os versos de forma lúdica, como por exemplo, uma das recitações do poema “O pinguim” que será através da brincadeira do passa chapéu, promovendo um diálogo direto com as manifestações populares do universo infantil. O exercício do circuito é outra atividade que retoma muito da brincadeira de rua, ao mesmo tempo em que estimula os movimentos corporais da criança descobrindo as direções e o desenvolvimento das capacidades espaciais, corporais e visuais, dialogando com elementos de simbolização. Tratam-se de aspectos que trazem ao universo infantil a exploração do desconhecido, de que ele também faz parte, e a gênese da abstração dos sentimentos.

Dessa forma, nessa terceira unidade repercutem todos os estágios previstos nas duas etapas da primeira infância elencadas por Piaget: o período sensório-motor e o pré-operacional. A criança passa do ser egocêntrico, projetado no outro, a um sujeito reconhecido como parte de seu mundo, com seus interesses e valores, alguns deles diretamente relacionados a seu sentimento de afetividade.

Todas as atividades são estimuladas através da figura do mediador, que organiza, analisa, propõe e participa delas junto com os alunos e às vezes com o auxílio de um colega. Será dele a função de analisar o comportamento individual e coletivo de cada uma das crianças no desenvolvimento de suas atividades. Isso se coloca de acordo com o que propõe Parra (2011), quando afirma que a criança lê tudo: a voz e a maneira com que o adulto conduz

as atividades, de modo que sua interação e os estímulos propostos por ele contribuem para a construção do livro psíquico da criança. Trata-se do que também aponta Parreiras (2012) acerca da relação de afeto construída pela criança com um adulto diferente do seu universo familiar mas que está presente em seu convívio. Essa relação inaugura uma nova relação de sentidos para ela. Por isso as atividades nas quais o mediador se apresenta de forma lúdica, com avental, macacão literário, movimentos faciais, corporais e com a devida entonação da voz na recitação e leitura dos textos, são de suma importância na construção e no desenvolvimento desse pequeno indivíduo e na sua formação humana, intelectual e leitora.

Essa interação comunicativa, o estímulo do adulto mediador e a forma como ele conduzirá a aula é um dos aspectos mais significativos da minha proposta, por isso a relevância da Hora da rodinha nas atividades, com interações em grupo e individuais, no contato frente a frente ou no colo. Parreiras (2012) descreve esse momento como um “(...) vínculo amoroso, de acolhimento (...)” (p.86). Dessa forma, a importância do modo de cantar e contar versos e histórias para a criança prevê uma postura do adulto que consiga estabelecer essa conexão audiovisual com seu público através de uma boa mediação.

A representação do mediador adulto com o aluno bebê, através do som da fala na leitura do poema, do toque, dos gestos e do movimento ao recitar os versos complementados pela demonstração e manuseio do objeto livro, contribuirão posteriormente para a construção da sua subjetividade, o que Giroto; Souza; Balça; (2019) denominam como a “...percepção visual-direta, caracterizada pelo profundo tom emocional...” (p. 171). Nesse sentido, as atividades propostas de conversa, Hora da rodinha, cantinho da leitura com a apresentação dos textos estão presentes em todos os momentos. A manipulação do objeto livro, bem como de outros recursos utilizados nas atividades também se somam a esse estímulo que contribuirá para outras percepções no desenvolvimento desse pequeno sujeito.

Todas as atividades propostas no projeto poético dialogam com o que Bordini (2010) diz a respeito do caráter essencial do texto poético na escola, ou seja, de produzir efeito estético e não prático. E é a partir desses pressupostos que todas as atividades foram construídas, de maneira a humanizar a criança pelo ritmo, pelos jogos e pela musicalidade dos textos. As unidades também trazem algumas atividades que recorrem a outras artes que dialogam com a Literatura, como o teatro, a música, artes plásticas, que é uma forma de estabelecer a imersão dessas crianças em outros tipos de arte e cultura e também de contribuir para o desenvolvimento de sua sensibilidade estética.

As atividades e as produções propostas nessas unidades serão compostas por trabalhos coletivos e individuais, nos quais poderão ser observados os aspectos de socialização,

afeições, simpatias e antipatias, sentimentos que são resultado da relação do sujeito com o outro, conforme Vygotski (1991) contempla na sua teoria acerca do desenvolvimento do indivíduo, ou seja, que ele é resultado do seu contexto, de suas interações e percepções.

Os estágios previstos por Piaget colocam em uma estrutura do que é esperado que a criança faça, o que Vygotski contrapõe que tudo vai depender dos aspectos individuais, hereditários e do meio em que ela está inserida.

Dessa forma, essa minha proposta dialoga com essas teorias, partindo do que se espera para tal etapa e a possível execução e recebimento da mesma por cada criança. Portanto, estão previstas atividades que contemplam diversos aspectos, como o desenvolvimento da fala, da atenção, da memória, da percepção e dos estímulos e o que se espera ser externalizado pelos pequenos através deles. Perspectiva essa, que Cosenza e Guerra (2011) e Cunha (2018) também acordam pelo viés da Neurociência, acerca dos estímulos e da interação com o meio, todos significativos no processo de desempenho das conexões nervosas que resultam na aprendizagem e no desenvolvimento das suas habilidades cognitivas.

Todas as atividades de interação propostas para o grupo partem dessas teorias, considerando como se darão as relações das crianças com os seus pares, já que cada uma advém de um contexto particular, com sua bagagem de memória e aprendizado únicos, o que é do seu eu biológico e do seu eu adquirido, uma vez que cada criança é um ser único e possui o seu próprio tempo, ritmo e desenvolvimento de acordo com o seu contexto.

5 - Produto Educacional

Neste capítulo, apresento brevemente o produto educacional dessa pesquisa. Tal material consta de um combo formado por um manual didático em pdf e um *website* no qual este material está disponível para acesso.

O manual didático em pdf está intitulado de Projeto Poético “Cadê você, uni, duni, tê?” (apêndice A). Esse material foi inteiramente desenvolvido no *Canva* que é uma plataforma de design gráfico *online*, na qual é possível criar diversos tipos de templates, gráficos, apresentações e etc. O manual foi criado no formato template A4, utilizando das figuras e ilustrações pertencentes à plataforma, bem como de desenhos originais criados pelos nossos parceiros colaboradores especialmente para esse projeto. O manual está organizado em sessões nomeadas da seguinte forma: apresentação, introdução, um pouquinho de teoria, unidades poéticas, Quer me conhecer um pouquinho?, Nossa Revisora, Artistas colaboradores e referências.

O *website* homônimo trata da mesma proposta didática do manual materializada em um *site* hospedado na plataforma *online* gratuita *Wix*. Nele constam todas as etapas ilustradas no manual, seguida por abas interativas com as unidades poéticas separadas e em conjunto. O *site* também consta de uma sessão de apresentação, contato, perfil dos artistas colaboradores, referências e links que fazem parte do projeto. O endereço eletrônico do *site* em que o produto está situado é: <https://denisetche.wixsite.com/cadevoceunidunite>. A Figura 38 ilustra a página inicial do *site*:



Figura 38 – Página Inicial do site

A tela inicial do *site* consta da apresentação, com a síntese dos objetivos e as justificativas para a criação do produto, bem como a metodologia utilizada. No primeiro link, faço uma breve apresentação do produto seguido de outro link com o texto completo de apresentação. Na aba “Quem somos” trago um pouco da nossa mini biografia acompanhada de foto com link de nossas redes sociais, seguida pelo link para contato conosco. O terceiro item do *menu* traz o embasamento teórico que sustenta o projeto seguido das referências lincadas abaixo e as referências gerais da proposta. Na aba “Unidades poéticas”, trago as três unidades separadas com o link que direciona ao pdf do manual.

A alternativa de disponibilizar o produto pedagógico também em formato de um *site* surgiu da ideia que esse meio *online* possui uma boa visibilidade e um fácil acesso ao material de diversos meios, tanto acadêmicos como educacionais.

Ambos os materiais possuem as referências teóricas e metodológicas que embasam o projeto e têm como público-alvo, professores da Educação Básica, mediadores de leitura,

profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como pessoas que se interessem em conhecer, desenvolver e promover ações de mediação de leitura de poesia com as crianças na primeira infância.

6 - Considerações finais

Como mencionei no início dessa dissertação, o meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas ocorreu após um longo período afastada dos estudos acadêmicos e com certo receio de como seria esse retorno à universidade. Para muitos, 5 anos não representam um “longo período”, mas para mim, que concluí a graduação e emendei na especialização no mesmo ano de 2014, retornar aos estudos em 2019 é como se tivessem passado décadas. Digo isso pelo fato de, a cada ano após a conclusão da especialização, eventualmente eu encontrar alguma ex professora da universidade que me incentivava ao retorno, e eu manter a minha postura relutante de ainda “não estar preparada” para esse desafio, seja pelo fato de não ter regência de turma fixa, ou por estar atuando em uma área diferente da minha formação acadêmica.

Entretanto, o tempo estava passando, e para mim, tempo sempre foi um sinônimo de desafio. Embora tenha concluído o Ensino Médio aos 16 anos, por motivos financeiros, tive que esperar 8 anos para ingressar em uma universidade. Nesse hiato de 8 anos, tomei caminhos diferentes do que realmente eu desejava, mas era o que estava disponível naquele momento. Quando ingresso na universidade, também transito por outros rumos que ainda não são os meus e só em 2010 consigo me encontrar naquilo que realmente eu desejava, cursar Letras, por causa da Língua Inglesa e da Literatura. Essa realização em estar naquele lugar permitiu que eu vivenciasse toda a trajetória dentro do curso como um oxigênio para a sobrevivência. Eu me envolvi de corpo e alma, tanto que quando ele chegou ao fim, eu ainda saciava por mais e por estar mais tempo dentro daquele universo acadêmico. Foi aí que consegui emendar no curso de especialização. Logo após, não havia ainda o curso do mestrado na Unipampa e eu realmente me afastei das pesquisas, dos estudos, de tudo. Quando o curso surgiu, eu senti receio, medo, mesmo com o convite das ex professoras, eu pensava que, por estar atuando profissionalmente em uma área um pouco diferente da minha, não seria interessante um trabalho, logo no mestrado... talvez daqui um tempo quando eu estivesse atuando na minha área. Quem sabe?! Era a resposta que eu verbalizava cada vez que me questionavam “E o mestrado?”, “Agora temos um curso na área de línguas”, “Quando retornarás?”.

O tempo passou e eu não consegui um lugar na minha área, mas aí surgiu o questionamento: Qual é o meu lugar? Qual o lugar da Denise nessa trajetória? Sim, eu tinha o meu lugar, o meu lugar enquanto agente educadora, eu não estava atuando na área da Letras, mas estava inserida dentro de um ambiente escolar. Eu não possuía regência de turma, mas era referência para aquelas crianças que eu cuidava. Eu, Denise, podia fazer um trabalho diferente, mesmo estando na educação infantil, sem formação na Pedagogia, mas com uma caminhada pertinente na área de Letras. E foi nesse exato momento que aconteceu o *insight*: “Sim, Denise, o tempo tá passando, estás com medo, mas tenta com medo mesmo! Se for pra ser, será, e obviamente será um desafio!”. Repetia isso pra mim mesma. Conversei com algumas pessoas que também me incentivaram e nesse momento tomei a coragem que faltava. Havia chegado a hora do retorno.

E assim aconteceu... na primeira tentativa de ingressar no Mestrado Profissional, consegui! Documentos, processo seletivo, provas, classificação. Lá estava eu, de volta à Unipampa, lá estava eu de volta ao trabalho com a professora Zíla, lá estávamos nós para um grande desafio, pois colocar na prática o que estava proposto no papel seria um caminho longo, árduo e totalmente diferente das nossas antigas experiências.

As primeiras aulas no curso de Mestrado, lá no início de 2020, no período de verão, trouxeram um gás diferente para a minha vida e fizeram-me refletir: como podia ter passado tanto tempo longe daquilo que me fazia feliz? Eu estava novamente no meu chão, na área de Letras, retomando e aprofundando conceitos e teorias com que já havia dialogado anteriormente nos períodos durante a graduação e a especialização. Também me deparei com colegas que estavam há mais tempo longe dos bancos acadêmicos e outras que haviam acabado de concluir a graduação. Algumas da área da Letras, outras da área da Pedagogia, mas com um diferencial: cada uma delas estava atuando na sua área de formação. Eu era a híbrida, a professora formada em Letras, atuando na educação infantil, como atendente em turmas de berçário.

Comecei as leituras e as pesquisas para o projeto de dissertação, e aí veio o nosso primeiro embate, algo que estava além de todos nós, a pandemia da COVID -19. No começo, algo que seria breve se tornou indeterminado, e ele, o tempo, veio de novo, passando como um furacão em nossas vidas. As aulas do mestrado também se tornaram remotas, algo diferente para mim, que nunca havia estudado nesse formato remoto. Reconheci-me uma pessoa que, sim, poderia ser autônoma em seus estudos e pesquisas, algo que durante um tempo eu nem imaginava ser possível. O pré-projeto de dissertação foi aprovado ainda no ano de 2020, fato que me encheu de expectativas, era mais um importante passo alcançado na

caminhada dentro do Mestrado. A tão sonhada dissertação estava mais próxima de ser materializada.

Chegamos em 2021 e a pandemia continuou. Ali, nos conscientizamos de que deveria ser o momento de recalculiar a rota toda do que já estava planejado. Para a professora Zíla e eu foram momentos de angústia e desespero. “O que faremos agora?”, “Sem aula presencial, não tem como aplicar um projeto de pesquisa-ação”, “O que podemos fazer para não dissipar essa ideia inicial de um projeto de poesia com os bebês”. Todavia, nesse desespero e com a ajuda de amigos, professores e colegas parceiros, descobrimos um caminho que nos permitiu aproveitar a essência do que estava planejado e contar essa história sobre uma nova perspectiva: a pesquisa narrativa. E o projeto? Bem, o projeto continuou, só que sob um novo viés. Sem aplicação, a discussão seria a partir do diálogo entre as atividades propostas e o embasamento teórico da dissertação. Nesse momento, conseguimos respirar com alívio e recomeçar tudo de novo.

Durante toda a minha caminhada no curso do mestrado, principalmente no que se refere às pesquisas para a escrita dessa dissertação, me senti em um novo curso, e creio que esse é o diferencial de um mestrado. Talvez pelo tema da pesquisa ser totalmente diferente de tudo que eu já havia escrito e trabalhado anteriormente, ou pelo próprio desafio da ressignificação dos saberes, algo que eu escutava repetidamente dos meus amigos que já haviam passado por essa experiência. A cada leitura e pesquisa, o desafio se tornava ainda maior. Colocar todo esse novo aprendizado em diálogo com a minha trajetória pessoal e profissional sob a forma de uma narrativa reflexiva e um produto pedagógico educacional materializado foi um dos grandes desafios dessa jornada.

Dessa forma, estudei, aprendi e consegui delinear um caminho a partir dos conceitos de pesquisa narrativa em Sahagoff (2015), Jorge Larrosa Bondia (2002) e Castro (2020) que tornaram possível contar parte dessa história com um tom autobiográfico, utilizando a metáfora do carrossel. Logo retomei as referências em Jean Piaget (1999), Vygotsky (1991), ressignificando considerações acerca do processo de desenvolvimento infantil, somado aos estudos de Cunha (2018), Parreiras (2012), Evelio Cabrejo-Parra (2011a) e Gardner (1994), Girotto; Souza. Balça (2019), Concenza & Guerra (2011), que complementam essas teorias do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Chegando ao meu chão, ou seja, a leitura e a Literatura, tomada pelas observações de autores como Bordini (1991) e (2010), Juan Cervera (1992), Yolanda Reyes (2010), Jesualdo Sosa (1976), Evelio Cabrejo-Parra (2011b), sobre o papel da poesia na infância, seguido por Silva (2019) e Girotto e Souza (2015) com um novo

conceito de aprendizagem da leitura e da Literatura na infância, através dos gestos embrionários de leitura.

Minha qualificação aconteceu no mês de Julho de 2021, ali eu já possuía um bom caminho percorrido na dissertação, principalmente no que se refere a esse embasamento teórico. Algo que vinha sendo estruturado desde as primeiras pesquisas em 2020. Quando me deparei com o fato de que não teria mais uma intervenção em sala de aula, senti que talvez toda essa reflexão teórica poderia estar perdida. Eu precisava tomar outro caminho na construção da minha escrita que fizesse sentido com aquilo que seria proposto. Assim, quando mergulhei no meu passado, na minha trajetória pessoal e profissional, percebi que aquelas leituras, a base teórica do projeto, estava presente dentro da minha própria narrativa de vida. Eu, Denise, trabalhando na educação infantil, também havia sido um bebê, uma criança que teve sua infância embalada por versos da tradição oral, através da minha mãe, que inconscientemente foi a minha primeira mediadora de leitura, tanto nos poemas, trava-línguas e adivinhas quanto na contação de causos e histórias de terror. Quando retomei a leitura do meu texto, percebi que os conceitos abordados por Bordini (1991) não só eram válidos para o projeto que estava construindo como para o que eu havia vivenciado em minha infância. O contato através do toque, da sonoridade, dos gestos, da figura do adulto mediante a criança, conceito que alguns dos autores que citei abordam, também estavam lá, presentes na minha vida, e posteriormente observados na minha trajetória dentro da educação infantil. A ação que eu já executava durante esse tempo, mesmo sendo de uma forma distinta da que eu havia executado com os maiores (no Ensino Fundamental e Ensino Médio, durante as experiências que tive nos estágios e PIBID), era uma abordagem de formação leitora. Ou seja, refletindo através desse arcabouço, consegui perceber que já há algum tempo eu desenvolvia atividades leitoras com os bebês inconscientemente, pois até então eu acreditava não possuir conhecimento teórico suficiente para o trabalho com os pequenos, por ser formada em Letras e não em Pedagogia. Eu poderia, sim, agora no Mestrado, através da reflexão sobre minha trajetória, construir uma narrativa com uma proposta concreta com a Literatura no berçário, assim como havia feito nos meus trabalhos anteriores na graduação e especialização.

Nesse sentido, após as sugestões e a colaboração dos professores da banca de qualificação, voltei meu foco para a construção dessa proposta. A partir das reflexões inspiradas em minha trajetória e do embasamento teórico e metodológico estudado, consegui construir o projeto pedagógico: **“Cadê você, uni, duni, tê?”**, que apresenta atividades de trabalho com leitura e a Literatura através da poesia direcionada as turmas de berçário, mas que pode servir de base para qualquer nível da educação infantil. Através dos temas propostos

em cada unidade é ilustrado gradativamente como acontece o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dessa forma, conseguimos construir uma proposta e um material que dialoga exatamente com o que os autores evidenciaram. Primeiramente, a criança no seu egocentrismo, o seu “eu” centrado, o seu autoconhecimento, seguindo para a fase dos experimentos, da noção de espaço de si e de sua projeção no outro, sendo esse materializado em seus pares e também na figura de animais, culminando no seu olhar enquanto sujeito autônomo e desbravador de seu próprio universo.

Hoje, olho para trás e reflito sobre tudo que passamos, e sim, vou deixar o verbo no plural, pois a professora Zíla foi o alicerce para que eu pudesse concluir essa pesquisa. Eu, mesmo como atendente, tinha a prática do que é estar trabalhando com os bebês na educação infantil, mas não tinha a teoria pedagógica. A professora Zila, com toda sua experiência em docência e linguagens, também não possuía essa teoria com os pequenos. E isso nos uniu muito, pois aprendemos juntas nessa pesquisa. Embora todas as intempéries que passamos nesse processo, ela foi incansável como sempre em toda a sua busca por livros, materiais e estudos que viessem a somar nesse trabalho desafiador.

Para mim, construir uma narrativa e um material dessa proporção, foi mais do que apenas uma etapa para a conclusão desse curso. Foi um novo conhecimento, uma reflexão e uma aceitação do meu papel enquanto educadora dentro de uma escola, mesmo em uma área distinta da minha formação acadêmica. A prática que carrego nesses 8 anos dentro da educação infantil, de uma forma muito peculiar, trouxe nuances significativas para a construção desse produto e dessa dissertação. Consegui fazer com que os dois universos, o da minha prática (do cuidar), com a minha formação (acadêmica na área da formação de leitores literários), se cruzassem e contribuíssem para a construção de um trabalho diferenciado com a poesia em turmas de berçário. A cada atividade pensada, estudada e projetada aprendi muito, pois como já disse, a função do pedagógico dentro da educação infantil não fazia parte do meu nicho. Dessa forma, espero que esse material construído, ajude e contribua no trabalho pedagógico de mediadores, professores e demais profissionais atuantes em turmas da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** (Tradução: João Wanderley Geraldi). Revista Brasileira de Educação – p. 20-28, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

BORDINI, Maria da Glória. “Poesia e consciência linguística na infância.” In: SMOLKA, Ana Luiza B. [et. al.]. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** – 2 ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB: Associação de Leitura do Brasil, 2010. (Coleção Leitura e Formação).

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular – Infantil** – Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> acesso em: 18 Jul. 2020.

BRASIL, Jaime Vaz. **Pandorga da Lua.** Ilustrações de Paula Mastroberti; músicas de Ricardo Veríssimo Freire – Porto Alegre: WS Editor, 2005.

Cabeça, Ombro, Joelho e Pé - canal de animação Bob Zoom, vídeo infantil musical, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vDee2bF8Xls>, acesso em 15 Nov, 2021.

CASTRO, Viviani Domingos. **Sobre-vivências na Escola Pública: Memórias, registros e narrativas de uma professora** - Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/teses/2020/02/06/sobre-vivencias-na-escola-publica-memorias-registros-e-narrativas-de-uma> acesso em 24 Mai. 2021.

CAPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças.** Ilustrações de Ana Gruszynski. Porto Alegre: L&PM, 2003.

CERVERA, Juan. **Teoria de La Literatura Infantil.** Bilbao: Ediciones Mensajero, 1992.

CHAMLIAN, Regina. **Rãzinha cantora e outros poemas.** Ilustrações de Helena Alexandrino – São Paulo: Paulinas, 2007.

COCENZA, Ramon M. GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação : como o cérebro aprende** / Ramon M. Cosenza, Leonor B. Guerra. - Porto Alegre : Artmed, 2011.

CUNHA, Iole. (2018). **A neurociência e o bebê de zero a três anos.** Disponível em: http://www.sbp.com.br/sbpciencia/files/_pdf/a-neurociencia-e-o-bebe-de-zero-a-tres-anos.pdf Acesso em 20 Jun. 2020.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas,** Trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GIROTTI, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de; BALÇA, Ângela. Comunicação afetiva e prática em gestos de leitura com bebês. In: SILVA, Janaína Cassiano; SILVA, Altina Abadia da. (ORGS.). **Criança, práticas educativas e formação docente.** 1ed. – Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2019.

Janela, Janelinha. Canal de animação Histórias para crianças, vídeo infantil musical, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LMZF4> canal de animação Bob Zoom, vídeo infantil musical, disponível em a8NaEc, acesso em 10 Jan, 2022.

LOPES, Mário Nogueira. **Bagé: Fatos e personalidades.** Porto Alegre: Evangraf, 2007.

MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia., [1980?]

MORAES, Vinícius. **A arca de Noé: poemas infantis.** Ilustrações: Laurabeatriz. São Paulo~; Companhia das Letras, 1991.

NÓBREGA; Maria José; PAMPLONA, Rosane. **Salada Saladinha: Parlendas.** São Paulo: Moderna, 2005.

O peru - de Vinicius de Moraes - AUDIOBOOK INFANTIL, disponível no endereço eletrônico:<https://www.youtube.com/watch?v=qn3p8YWsjyU> - Acesso em 17 jan. 2022.

O peru - de Vinícius de Moraes na releitura do disco a Arca de Noé, na voz de Arnaldo Antunes, disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=AANK5x-3dyU> - Acesso em 17 jan. 2022.

O pinguim - ChicoViniciusVEVO - Toquinho performing O Pinguim. (C) 1981 Universal Music - disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=7-w3Dlm5OUM> - Acesso em 17 jan. 2022.

PARRA, Evelio Cabrejo – **A leitura antes dos textos escritos (Reading before meeting written texts)** – tradução de Leda Barone. 2011a. **Revista Percurso.** Disponível em: http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?apg=artigo_view&ida=98&id_tema=75#:~:text=Existe%20uma%20leitura%20antes%20da,p%C3%B4r%20em%20movimento%20o%20pensamento. Acesso em: 27 Mai. 2020.

PARRA, Evelio Cabrejo-. [Entrevista concedida a] Gabriela Romeu. **Revista Emília,** São Paulo, Setembro, 2011b. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/evelio-cabrejo-parra/> Acesso em: 27 Mai. 2020.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura-** Livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PARREIRAS, Ninfa; GRANVILLE, Cristiane. **Acalanto de brincadeiras e interações na Creche.** Belo Horizonte: RHJ, 2019.

PAULINO, Graça; PINHEIRO, M. **Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento.** Revista *Estudos*, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAGÉ, **Edital Nº 05/2011 – Concurso Público.** Bagé/RS. Abril, 2011. Disponível em:http://www.bage.rs.gov.br/pdf/edital_concurso__2011_04_18_091434.pdf Acesso em: 20 Fev. 2021.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 24 ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1999.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância**. 1ed. – São Paulo: Global, 2010.

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana**. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq – Centro Universitário Ritter dos Reis- 19 a 23 de Outubro, 2015. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf Acesso em: 26 Mar.2021.

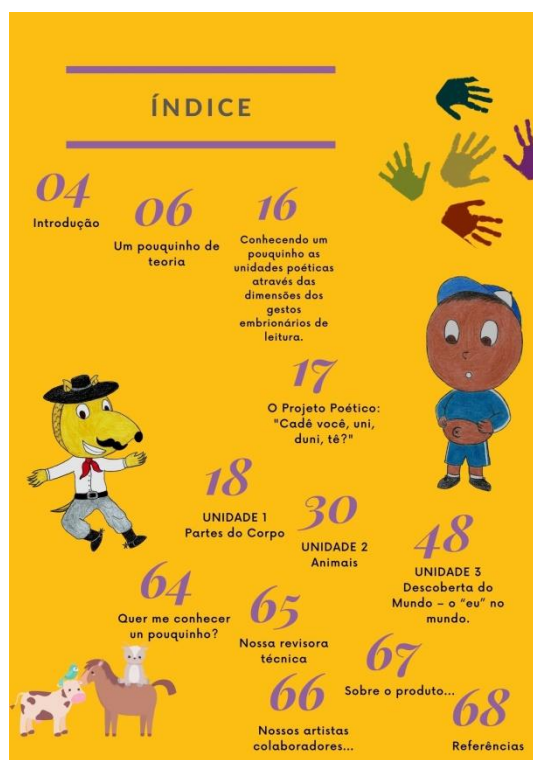
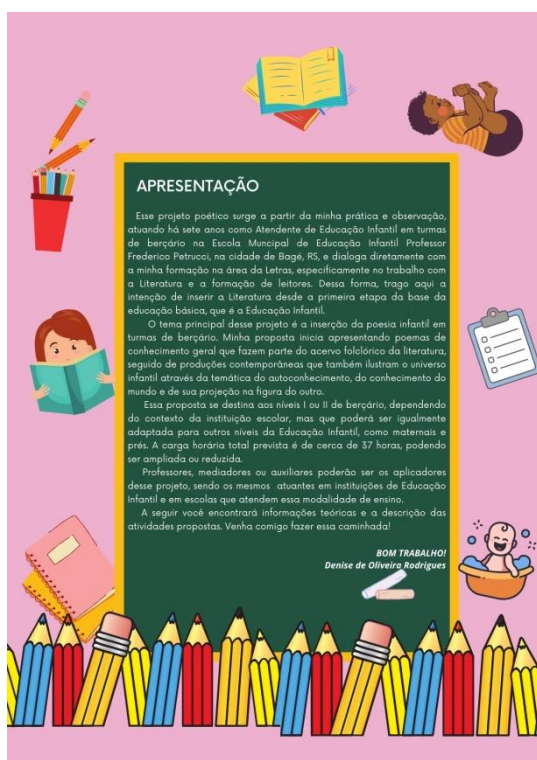
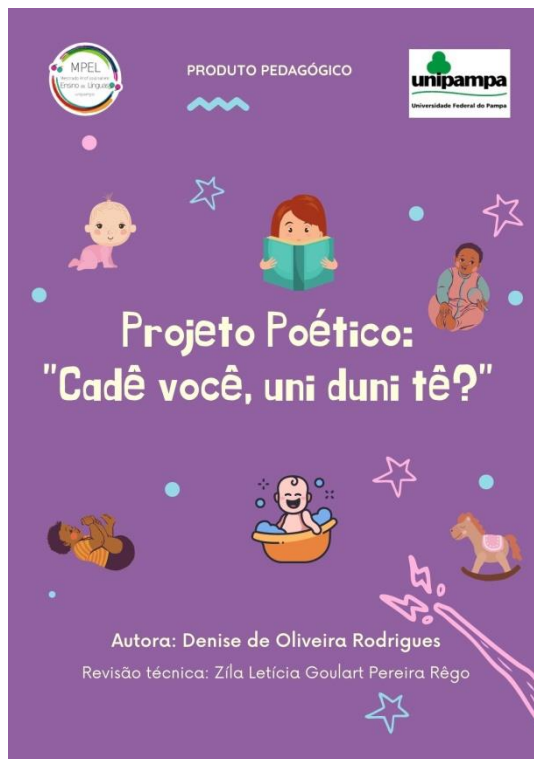
SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**. –Tese: doutorado – UNESP – Universidade Estadual Paulista – Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181338> Acesso em: 20 Mai. 2021.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil**. São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DA CAMPANHA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Universidade_da_Regi%C3%A3o_da_Campanha&oldid=58084280>. Acesso em: 20 Abr. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo, 1991.

APÊNDICE A – Produto pedagógico educacional – Manual didático do Projeto Poético: “Cadê você, uni, duni, tê?”



04

INTRODUÇÃO

Olá, mediador!

No universo infantil, o jogo das rimas, os sons e os movimentos instigam a criança em seu desenvolvimento de uma forma ampla e específica. Nesse sentido, esse projeto poético procura, através da leitura e recitação de poemas, organizados em três unidades temáticas, instigar a sensibilidade estética dos bebês visando à futura formação literária desses indivíduos. Cada unidade contempla metodologicamente as quatro dimensões dos chamados gestos embrionários de leitura, que são aspectos assim nomeados por Souza & Giroto (2015) relativos aos primeiros contatos com o universo da leitura. As dimensões são: espaço-temporal, objetual, modal e relacional. Mais adiante você saberá mais sobre eles.

Na primeira unidade, trago textos do acervo folclórico da tradição oral, que envolve a percepção de si e do mundo pelos bebês. Essa etapa apresenta os seguintes poemas: "Os dedinhos", "Janela, janelinha" e "Cabeça, ombro, perna e pés".

A segunda unidade amplia o acervo da poesia infantil trazendo textos contemporâneos que também promovem percepção de si, só que agora personificada na figura dos animais, enfatizando o sentido de desbravar o desconhecido e de estimular alguns movimentos corporais. Nessa etapa, os poemas explorados são: "Cavalinho", "Mundo a fora", "O trem dos ratinhos", "A dança do tatu-bola" e "O peru".

05

A terceira e última unidade enfoca a temática de descoberta do mundo e o lugar do "eu" nesse contexto, através de figuras e sentimentos abstratos dos quais a criança vai, aos poucos, se apropriando. Essa etapa apresenta cinco poemas: "A solidão do umbigo", "O Pinguim", "O zigue e o zague", "O olho do furacão" e "O sol e a lua".

Todas essas unidades são seguidas de propostas de leitura, audição e recitação dos poemas, acompanhadas de atividades pensadas de forma a ampliar o universo infantil e promover a sensibilidade estética, já com o objetivo de colaborar com a formação leitora dos pequenos. As unidades apresentam a forma gradativa com o que ocorre do desenvolvimento da criança, partindo da fase do egocentrismo para o conhecimento de si, do outro e do seu lugar no mundo. Todas essas atividades estão de acordo com as habilidades previstas na BNCC para essa etapa da educação básica, as quais destacamos as seguintes: aprendizagem e desenvolvimento: linguagem, arte e literatura, por exemplo, no campo de experiência da "Escuta, fala, pensamento e imaginação":

(E101EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas). (...)
(E11EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar. (BRASIL, 2020).

A seguir apresento o embasamento teórico que sustenta os diferentes aspectos do projeto poético, os quadros resumo; o primeiro, especificando os aspectos os gestos embrionários de leitura que serão explorados e o segundo, com a divisão dos capítulos em três unidades poéticas, seguidas pela descrição e ilustração de cada uma.

06

Um pouquinho de teoria...

Aqui, mediador, trago para você alguns aspectos teóricos que embasam minha proposta, discutidas à luz dos conceitos que embasam a minha dissertação e podem servir de apoio para que você, mediador, compreenda que essas também nessas atividades contém informações e sugestões de autores e temas a serem estudados e aprofundados.

Na primeira unidade, cujo tema são "As partes do corpo", trago textos que fazem parte do acervo folclórico da tradição oral, ou seja, que já são de conhecimento geral, repassados de geração para geração, e também de uso da mídia de massa. Assim, abro as atividades partindo dos conhecimentos prévios do educador e também das crianças para, posteriormente, ampliá-los. As atividades propostas nessa unidade dialogam também com a primeira fase do desenvolvimento infantil, o sensório-motor (PIAGET, 1999), etapa de descobertas intuitivas, dos reflexos e das primeiras emoções. Nesse sentido, os versos trabalhados ilustram muito bem essa etapa: o toque e os gestos das mãos ("Os dedinhos"), a expressão e o reflexo a partir da aproximação entre as partes do rosto e as da casa ("Janela, janelinha"), bem como o ritmo, identificado através da exploração dos membros do corpo ("Cabeça, ombro, perna e pés").

07

Um pouquinho de teoria...

Os textos selecionados para essa primeira unidade contemplam o acervo folclórico relacionado à oralidade e raiz da literatura e da poesia infantil, como aponta Maria da Glória Bordini (1991). Segundo a autora, tratam-se de versos que estão na matriz da formação leitora, utilizados com as crianças desde o nascimento e na construção de sua sensibilidade estética posterior. Nesse sentido, optei por cantigas e brincos que possuem musicalidade, acompanhados de gestos e movimentos de conhecimento geral. Yolanda Reyes(2010), Evelio Parra (2011b) Jesualdo Sosa (1978) e Cervera (1992)são alguns autores que também destacam o caráter universal desses textos, conhecidos por todos os povos e línguas, uma herança cultural e a gênese da literatura infantil.

As ações propostas nas atividades contemplam jogo poético, musicalidade, repetição de sons e projeção de diversos sentidos, permitindo a brincadeira com as palavras e também a criação de gestos e movimentos oriundos delas. Tudo isso poderá ser explorado com e pelas crianças nas atividades, estimulando sua sensibilidade estética e formação leitora. São ações diversificadas e desenvolvidas em espaços diversificados, mas principalmente no ambiente da sala de aula do berçário, na Hora da Rodinha e no Cantinho da leitura. Posteriormente, é explorado um espaço diferenciado a Bebeteca, já com os pequenos adaptados ao grupo e às atividades. São movimentos gradativos, partindo do conhecido para o novo.

Um pouquinho de teoria...

Os recursos empregados também ilustram essa fase de descobertas. A utilização de dedoches, avental e macacão literários são caminhos para estimular as percepções das crianças e estabelecer relações de sentido. Com o espelho, por exemplo, são propostas duas atividades: a primeira, de reconhecimento de si, do seu rosto através de expressões com os versos de "Janela, janelinha"; a segunda, para observação do corpo como um todo, através de movimentos e da coreografia de "Cabeça, ombro, perna e pés", a qual finda essa primeira unidade.

Cabe ressaltar que, nessa etapa do desenvolvimento, o corpo nutre bastante a linguagem da criança, em processo de aquisição, ou seja, seus desejos são expressos pelos gestos antes da verbalização. Sabemos que, nessa etapa, é muito forte o egocentrismo infantil, por isso as atividades também partem de momentos individuais para, posteriormente, tornarem-se coletivos.

A primeira unidade do projeto prevê, então, estabelecer esse diálogo com os três estágios do período do sensório-motor: o dos reflexos, o das percepções e hábitos e o da inteligência prática, todos envolvidos em um mesmo esquema que, aos poucos, segundo Piaget (2009), será dissociado. Assim, no começo, a criança não estabelece a diferença entre si e o mundo, isso é algo construído gradativamente, identificado como o egocentrismo inconsciente e integral, que envolve a descoberta do próprio corpo.

Um pouquinho de teoria...

O papel do mediador nessa primeira unidade é de articulador dessas percepções. É ele quem sentará em frente de cada uma das crianças, explorando suas mãozinhas, seu rostinho, para depois ampliar para a descoberta do corpo inteiro, trazendo para o universo dos pequenos esse movimento do sair do eu, perceber o eu (O que sou? Como é o meu corpo?) e, então, analisar o outro. As produções previstas nessa primeira unidade enfatizam essas descobertas, uma vez que contemplam a criança construindo sua mãozinha individual e uma casinha de forma coletiva, para apreciação, exposição e exploração na sala de aula.

Os poemas escolhidos para a segunda e a terceira unidades do projeto são textos presentes no acervo de poesia infantil contemporânea de diversos autores, alguns deles oriundos, inclusive, do acervo do PNBE para Educação Infantil, ou seja, são obras presentes nas bibliotecas das instituições. Na segunda unidade, apresento poemas com a temática dos animais, versos que dialogam com o desenvolvimento infantil, ampliando a percepção de si, agora transportada para a figura do outro, no caso, os bichos. O trabalho também leva em conta o sentimento de desbravar o desconhecido que a criança possui. Assim, trarei às crianças o contato com outras formas do fazer poético, de maneira que contribua e amplie sua primeira experiência literária em contexto escolar.

Um pouquinho de teoria...

As ações previstas também permitirão às crianças uma emancipação através da percepção de si e do outro quando participarem de atividades sensoriais, imagéticas e lúdicas. Trata-se do que afirma Yolanda Reyes (2010), para quem "(...)ler é "se ver" no outro e recorrer a estruturas invisíveis para "lidar" com o invisível." (p. 40, grifos da autora). A sensibilidade estética suscitada por esses poemas é explorada através do jogo sonoro dos versos e do lúdico em todas as atividades.

Nessa unidade, também serão explorados ambientes distintos na instituição escolar, como o teatro da escola, a sala de atividades múltiplas, a pracinha, etc., uma forma de fazer com que a criança experimente o mundo, amplie suas percepções ao se deslocar em ambientes diferentes de convivência, estimulando também sua autoconfiança.

No que se refere às etapas do desenvolvimento da criança, essa segunda unidade traz textos que serão explorados através do simbólico, da imitação e da intuição, que correspondem ao estágio da inteligência intuitiva e dos sentimentos interindividuais. Trata-se do quarto estágio da segunda parte da primeira infância, o pré-operacional, quando a criança já consegue reconstituir, construir e projetar ações com a simbolização. É o período do "animismo infantil" (Piaget, 1999, p.30), quando a criança dá vida aos objetos.

Um pouquinho de teoria...

Nesse sentido, a projeção de si nos animais contribuirá para essa descoberta do "eu no outro", tudo via simbólico e com mobilização da sensibilidade estética da criança. Tais aspectos poderão ser observados nas atividades de construção dos cavalinhos de pau e no desbravamento do desconhecido com sua trouxinha, assim como no contato com a marionete "Tatuzito" e na construção dos seus próprios tatubolinhas.

Essa fase no animismo infantil dialoga também com o que Gardner (1994) aponta na sua teoria das inteligências múltiplas através da simbolização, ou seja, da relevância de tal processo para o desenvolvimento da competência intelectual do indivíduo. Nesse sentido, a manipulação e organização dos objetos também serão reforçadas nessa segunda unidade, tanto na confecção dos cavalinhos-de-pau, como na produção dos vagões do trem e dos peruzinhos, estimulando as ondas e fluxos de simbolização e concretização da criança. É o caso do espelho, recurso que será novamente utilizado com os pequenos na imitação dos movimentos e gestos do peru.

A terceira e última unidade da proposta contempla trabalhos com textos que projetam o reconhecimento da criança no mundo: a descoberta de sentimentos, abstrações e acontecimentos do "eu no mundo".

Um pouquinho de teoria...

As atividades sugeridas explorarão aspectos citados nos estágios precedentes, complementados com o desenvolvimento dos aspectos afetivos, da relação adulto-criança e dos sentimentos genuínos e espontâneos, simpáticos ou opostos, provenientes desta. Essa etapa da afetividade corresponde ao último estágio do desenvolvimento infantil na segunda fase da primeira infância.

Os espaços explorados são praticamente os mesmos das unidades anteriores, complementados apenas por um local novo, a cozinha da escola, onde os pequenos produzirão gelos coloridos para a atividade com o poema "O pinguim". Tal escolha se deve à ideia de que utilizar ambientes diferentes na escola auxilia na descoberta de mundo pela criança. Os recursos utilizados trazem objetos como chapéu, fantoches, lanternas, pinturas e objetos em um circuito ("O Zigue e o Zague"). Já os poemas explorados ilustram figuras e sentimentos abstratos de que aos poucos a criança vai se apropriando: a função do umbigo no corpo, o movimento do pinguim que imita os trejeitos infantis, a exploração e o reconhecimento do ambiente no trajeto do zigue e zague, a expressão do olhar e a descrição de elementos como o sol e a lua.

Um pouquinho de teoria...

As atividades previstas exploram os versos de forma lúdica, como por exemplo, numa das recitações do poema "O pinguim" através da brincadeira do passa chapéu, promovendo um diálogo direto com as manifestações populares do universo infantil. O exercício do circuito é outra atividade que retoma muito da brincadeira de rua, ao mesmo tempo em que estimula os movimentos corporais da criança, descobrindo as direções e desenvolvendo as capacidades espaciais, corporais e visuais, em diálogo direto com elementos de simbolização. Tratam-se de aspectos que trazem ao universo infantil a exploração do desconhecido, de que ele também faz parte, e a gênese da abstração dos sentimentos.

Dessa forma, nessa terceira unidade repercutem todos os estágios previstos nas duas etapas da primeira infância elencadas por Piaget: o período sensório-motor e o pré-operacional. A criança passa do ser egocêntrico, projetado no outro, a um sujeito reconhecido como parte de seu mundo, com seus interesses e valores, alguns deles diretamente relacionados a seu sentimento de afetividade.

Todas as atividades são estimuladas através da figura do mediador, que organiza, analisa, propõe e participa junto com os alunos e, às vezes, com o auxílio de um colega. Será dele a função de analisar o comportamento individual e coletivo de cada uma das crianças no desenvolvimento de suas atividades.

Um pouquinho de teoria...

É o que propõe Parra (2011), quando afirma que a criança lê tudo: a voz e a maneira com que o adulto conduz as atividades, de modo que sua interação e os estímulos propostos por ele contribuem para a construção do livro psíquico da criança. Trata-se do que também aponta Parreiras (2012) acerca da relação de afeto construída pela criança com um adulto diferente do que habita seu universo familiar mas que está presente em seu convívio. Essa relação inaugura uma nova possibilidade de interação e de sentidos para ela. Por isso as atividades nas quais o mediador se apresenta de forma lúdica, com avental, macacão literário, movimentos faciais, corporais e com a devida entonação da voz na recitação e leitura dos textos, são de suma importância na construção e no desenvolvimento desse pequeno indivíduo e na sua formação humana, intelectual e leitora.

Essa interação comunicativa, o estímulo do adulto mediador e a forma como ele conduzirá a aula é um dos aspectos mais significativos da minha proposta, por isso a relevância da Hora da rodinha nas atividades, com interações no grupo e em individuais, no contato frente a frente ou no colo. Parreiras (2012) descreve esse momento como um "(...) vínculo amoroso, de acolhimento (...)" (p.86). Daí a importância do modo de cantar e contar versos e histórias para a criança, que prevê uma postura do adulto que consiga estabelecer essa conexão audiovisual com seu público através de uma boa mediação.

Um pouquinho de teoria...

A representação do mediador adulto com o aluno bebê, através do som da fala na leitura do poema, do toque, dos gestos e do movimento ao recitar os versos, complementados pela demonstração e manuseio do objeto livro, contribuirão posteriormente para a construção da sua subjetividade, o que Giroto; Souza; Balça; (2019) denominam como a "...percepção visual-direta, caracterizada pelo profundo tom emocional..." (p. 171). Nesse sentido, as atividades propostas de conversa, **Hora da rodinha**, e **cantinho da leitura**, com a apresentação dos textos, estão presentes em todos os momentos. A manipulação do objeto livro, bem como de outros recursos utilizados nas atividades também se somam a esse estímulo que contribuirá para outras percepções no desenvolvimento desse pequeno sujeito.

Todas as atividades propostas no projeto poético dialogam com o que Bordini (2010) diz a respeito do caráter essencial do texto poético na escola, ou seja, de produzir efeito estético e não prático. E é a partir desses pressupostos que todas as atividades foram construídas, de maneira a humanizar a criança pelo ritmo, pelos jogos e pela musicalidade dos textos. As unidades também trazem algumas atividades que recorrem a outras artes que dialogam com a literatura, como o teatro, a música, artes plásticas, que é uma forma de estabelecer a imersão dessas crianças em outros tipos de arte e cultura, mas especialmente para contribuir no desenvolvimento de sua sensibilidade estética.

Cada unidade contempla metodologicamente as quatro dimensões dos gestos embrionários de leitura: espaço-temporal, objeto, modal e relacional, como está descrito e ilustrado no quadro apresentado a seguir:

UNIDADE 1
Partes do Corpo

20

2º Dia – Carga-horária: 30 minutos.

No segundo dia de atividade com o brinco “Os dedinhos”, o mediador fará novamente o uso do recurso dos dedoches^[1], sincronizando o movimento dos dedos com as descrições que constam nos versos. Novamente as crianças estarão organizadas na Hora da rodinha, e o mediador recitará o brinco, apresentando-o primeiramente de forma coletiva e, posteriormente, para cada um dos bebês, que poderão permanecer sentados na sua frente ou em seu colo.

Logo em seguida, o mediador distribuirá para cada uma das crianças os seus dedoches, retirando-os do bolso do seu “avental literário”. Primeiramente, as crianças farão o manuseio do material e o vestirão em seus próprios dedinhos, na expectativa de que refaçam, a representação do brinco individualmente e do modo que conseguirem. Na sequência, o mediador novamente recitará o brinco em voz alta e com a devida entonação para que, assim, em grupo, os bebês refaçam os gestos das mãozinhas e dedinhos com seus dedoches.

Ao final da atividade, as crianças serão deixadas livres para brincar com os dedoches. Finalmente, a turma será motivada pelo mediador a relembrar o brinco com frases do tipo: “Cadê os dedinhos?”; “Vamos levantar as mãozinhas e mostrar os dedinhos?”; “Viva os dedinhos!”, “Dedinhos!”.

[1] Os dedoches consistem em pequenos fantoches utilizados nas pontas dos dedos para a ilustração de uma narrativa (poesia, conto, etc.). No contexto desse projeto, esses dedoches são compostos por desenhos representando carinhas com sentimentos (no estilo emoticons).

UNIDADE 1
Partes do Corpo

21

3º Dia – Carga-horária: 60 minutos.

O mediador organizará as crianças sentadas na Hora da rodinha retomará a recitação de “Os dedinhos”, poema explorado nos dois primeiros encontros.

Então, o mediador recitará uma nova versão do brinco, presente no livro Salada saladinha (2005), a todos e em tons e ritmos diferentes dos usados anteriormente , e recorrendo novamente aos dedoches nessa apresentação.

Dedo mindinho
Seu-vizinho
Pai-de-todos
Furo-burlo
Mata-piolho

Este diz que quer comer.
Este diz não tem o quê.
Este diz que Deus dará.
Este diz que roubará.
Este diz: Alto lá!

(O início da sequência é o dedinho, mas é o dedão que diz que roubará e é o indicador que faz a advertência.).
(NÓBREGA; PAMPLONA, 2005, p.37)


Logo após, o mediador recitará essa nova versão individualmente, com os bebês sentados na sua frente ou em seu colo, devolvendo-os depois para o círculo coletivo. Então, colocando-se no centro da roda, desenhará o contorno da sua própria mão em um pedaço de papel pardo no chão, cantando a nova versão do brinco.

Finalmente, conduzirá cada uma das crianças a produzirem o contorno da própria mãozinha recitando novamente o brinco e estimulando os pequenos a repetirem os sons. O mediador as recortará e distribuirá o desenho para cada uma das crianças e, de posse do desenho, elas cantarão novamente o brinco, agitando as mãozinhas confeccionadas.

UNIDADE 1
Partes do Corpo

22

Texto 2: “Janela, janelinha”.



**Janela,
Janelinha,
Porta,
Campainha,
Trim, Trim**

(NÓBREGA; PAMPLONA, 2005, p.40)

UNIDADE 1
Partes do Corpo

23

Período: 1 semana (3 vezes na semana);
Espaço(s): Sala de aula de berçário/Bebeteca;
Carga-horária total: 90 minutos.
Recursos: Leitura com o mediador caracterizado, Caixa de som com bluetooth, pen-drive, Leitura com o livro ilustrado Salada saladinha (2005), avental literário, Tintas, pincéis, tapete e almofadas, caixa de sapatos, cola, tesoura, cola quente, palitos de picolé.


1º Dia – Carga-horária: 30 minutos

No espaço da Bebeteca^[1] da escola, o mediador iniciará a aula com o rosto pintado conforme a parlenda “Janela Janelinha” descreve, ou seja, os olhos pintados como janelas, o nariz como a campainha e a boca como a porta. Posteriormente, ele começará a recitação da parlenda, explorando as partes do próprio rosto.

Logo após, o mediador pedirá que cada uma dos bebês explore o seu rostinho imitando a brincadeira da parlenda, com gestos e os sons produzidos pela sua voz. Essa apresentação se dará de forma coletiva e individual para que todos acompanhem o processo de cada bebê e sua interação com o grupo.

[1] A Bebeteca é o espaço da biblioteca nas instituições de Educação Infantil. Lugar onde ficam armazenados os livros, composto também por mesas, cadeiras, cantinho de leitura, tapetes e almofadas, disponíveis para a utilização de toda comunidade escolar.

UNIDADE 1
Partes do Corpo 24




2º Dia - Carga-horária: 30 minutos

Nesse segundo encontro, na Hora da rodinha e sentado de frente para cada uma das crianças, o mediador apresentará o livro ilustrado, *Salada, saladinha* (2005), onde consta a parlenda, “Janela, janelinha”, retirando-o do seu “avental literário”, e lendo diretamente da obra.


Apresentando as ilustrações de forma lúdica e expressiva, com a devida entonação da voz.

Em seguida, o mediador repetirá os movimentos e gestos da parlenda “Janela, Janelinha”, instigando dessa forma que o bebê imite os gestos, explorando o toque, a imitação e o olhar.

Posteriormente, pintará o rosto de cada um dos bebês e solicitará que eles explorem a parlenda fazendo uso do espelho. Após esse momento de identificação individual, o mediador organizará as crianças para que brinquem com seus pares, recitando a parlenda novamente.



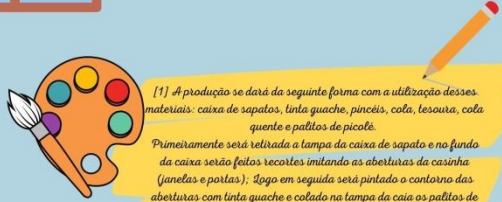
UNIDADE 1
Partes do Corpo 25



3º Dia - Carga-horária: 30 minutos

No espaço da sala de aula do berçário, o mediador organizará as crianças sentadas nas cadeirinhas ao redor da mesa e, com o auxílio de um recurso de vídeo, promoverá que as crianças assistam uma nova versão da parlenda “Janela, janelinha”, do canal *Histórias para crianças*.


Logo, o mediador construirá junto com as crianças a réplica de uma casinha[1] com todos os componentes presentes na parlenda. As crianças poderão brincar com ela e o objeto ficará exposto em sala de aula para seu uso.




[1] A produção se dará da seguinte forma com a utilização desses materiais: caixa de sapatos, tinta guache, pincéis, cola, tesoura, cola quente e palitos de picolé. Primeiramente será retirada a tampa da caixa de sapato e no fundo da caixa serão feitos recortes imitando as aberturas da casinha (janelas e portas); Logo em seguida será pintado o contorno das aberturas com tinta guache e colada na tampa da caixa os palitos de picolé para dar forma ao telhado da casa.

UNIDADE 1
Partes do Corpo 26

Texto 3: “Cabeça, ombro, pernas e pés”



Cabeça, ombro, pernas e pés, pernas e pés
Olhos, ouvidos, boca e nariz
Cabeça, ombros, pernas e pés.



(Domínio público)


UNIDADE 1
Partes do Corpo 27

**Período: 1 semana (3 vezes na semana);
Espaço(s): Sala de aula de berçário/cantinho da leitura;
Carga-horária total: 120 minutos.
Recursos: macacão literário, cantinho da leitura, caixinha de som com bluetooth, pen-drive, jornais, canetinhas, tintas, meia-calça, papel-pardo, tapete e almofadas.**

1º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

No espaço da sala de aula do berçário, (cantinho da leitura[1]), o mediador começará a atividade recitando a cantiga “Cabeça, ombro, perna e pés”, indicando as partes do corpo ilustradas no “macacão literário”[2].


Ele pedirá que cada uma das crianças repita os movimentos de dança, explorando as partes do corpo conforme a coreografia sugerida pela cantiga. Essa apresentação se dará individualmente para que todos acompanhem o processo de cada bebê.



[1] O cantinho da leitura consiste em um espaço da sala de aula nas instituições de Educação Infantil, onde ficam disponíveis e expostos algumas obras para leitura e manuseio dos alunos.

[2] Consiste em uma roupa (macacão) com retalhos coloridos representando as partes do corpo de forma a atrair a atenção das crianças.



UNIDADE 1
Partes do Corpo 28



2º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

Na Hora da Rodinha, sentado de frente para as crianças, o mediador recitará a cantiga "Cabeça, ombro, perna e pés".

Em seguida, vestido com seu "macacão literário" recitará novamente a cantiga, agora com o auxílio de um recurso musical, o áudio com versão da parlenda "Cabeça, Ombro, Joelho e Pé", vídeo infantil do canal de animação Bob Zoom.

Mediadora vestida com seu "macacão literário"

UNIDADE 1
Partes do Corpo 29

3º Dia - Carga-horária: 60 minutos

No espaço da sala de aula do berçário e com o auxílio do espelho da sala[1], o mediador conduzirá as crianças para que cantem e dançam novamente a cantiga "Cabeça, ombro, pernas e pés", chamando individualmente para que cada uma faça a coreografia diante do espelho.

Logo em seguida, apontará para as partes exploradas na criança e deixará que ela repita a ação. Posteriormente, enquanto o mediador recita a cantiga novamente, guiará todo o grupo para frente do espelho para que repitam os movimentos de exploração do corpo sozinha.

Essa atividade contará com a confecção de um boneco[2], feito a partir do contorno do corpo de uma das crianças. Esse recurso ficará exposto na sala de aula, servindo posteriormente para que as crianças brinquem e explorem.

[1] O Espelho é um objeto permanente dentro das salas de aula nas instituições de educação infantil. Ele é utilizado em diversas atividades com as crianças como forma de descoberta de si e dos seus pares. Sua posição na sala vai depender da faixa etária da turma. Em salas de aula de berçário é recorrente o posicionamento do objeto na forma horizontal.

[2] O boneco será confeccionado com meia-calça, jorvais e pintura, da seguinte forma: Primeiramente será solicitado que uma das crianças deite no chão sobre um pedaço de papel pardo e assim será desenhado o contorno do seu corpo, que servirá como molde. Logo, as meias calças serão enroladas com bolas de jorvais, de maneira que tome a forma dos membros do corpo até atingir o formato da mão. Ao final, as partes do corpo serão unidas com cola quente e será solicitado que o grupo pinte o contorno do boneco de forma criativa e colorida, utilizando os pincéis e tintas que se dispõem.




REFERÊNCIAS
Cabeça, Ombro, Joelho e Pé - canal de animação Bob Zoom, vídeo infantil musical, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0ue2P8B0k>, acesso em 15 Nov. 2021.
MELLO, Verissimo de. *Falares Infantis*. Belo Horizonte: Editora Tróia, 1980 [?].
NOBREGA, Maria José; PAMPLONA, Rosane. *Salada Saladinha: Parlendas*. São Paulo: Moderna, 2005.

UNIDADE 2
Animais 30



Texto 1: "Cavalinho"



Upa upa cavalinho
Galopando pelo prado
A crina voando ao vento
Cavalinho-passarinho
Cavalinho prateado.
Com a crina cor-de-rosa
A sela de cetim
Cavalinho cavalinho
Galopava no meu jardim.
Mas um dia o cavalinho
Escapou do meu quintal
Na certa por muito medo
Que teve do temporal.
Meu cavalo de brinquedo
Não se saiu nada mal
A façanha não é pequena
Para um cavalinho-de-pau.





(CHAMLIAM; ALEXANDRINO, 2007, p. 21).



UNIDADE 2
Animais 31

Período: 1 semana (2 dias na semana);
Espaço(s): Sala de aula de berçário/Bebeteca;
Carga-horária total: 90 minutos.
Recursos: Livro *Rázinha cantora* e outros poemas, de Regina Chamliam & Helena Alexandrino (2007), avental literário, tapete e almofadas, espaço da Bebeteca, lã, cabo de vassoura, garrafa pet, botões, cola quente, teatro da escola, cavalinhos de papel cartão, teatro de marionetes.



1º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

No espaço do teatro da escola[1], com as crianças sentadas nas almofadas, o professor/mediador iniciará a aula conversando com o grupo sobre uma nova atividade e realizando a recitação de um novo poema do projeto "Cadê você, uni duni té?".

Posteriormente, o mediador apresentará às crianças, a pequena peça intitulada "Upa-upa cavalinho". Essa representação contará com cenários e personagens confeccionados em papel cartão e palitos de picolé, que se alternarão em movimentos e cenas de acordo com a narração e descrição do poema "Cavalinho" (2007). As cenas acontecerão dentro de um pequeno teatro de marionetes[2], que contará com o auxílio de dois colegas do mediador para a execução dos movimentos enquanto o mesmo recita o poema. Todos esses elementos serão apresentados às crianças de cima do palco principal do teatro da escola.

[1] Em algumas instituições de Educação Infantil também existe um espaço de leitura ou teatro para que as crianças possam explorar em atividades e/ou apresentações.

[2] Esse teatro de marionetes será composto dentro de uma caixa de lã de um bifeiteiro (divulgado pintado), com cenários e personagens confeccionados em papel cartão e palitos de picolé que se alternarão em movimentos e cenas de acordo com a narração e descrição do poema "Cavalinho". Esse cenário ficará exposto sobre uma mesa em cima do palco do teatro da escola para que todas possam assistir-lo.

Teatro de marionetes na caixa de 74 e no palco do Teatrinho da escola.

UNIDADE 2
Animais


Após a primeira apresentação da peça de movimentos, e fechada a cortina do palco principal, o professor/mediador começará a leitura e recitação do poema direto da obra *Rázinha cantora* e outros poemas (2007) caminhando entre as crianças e mostrando o livro com as ilustrações.

Ao final, o professor/mediador passará a obra para que cada um dos bebês manuseie e reconte o poema de acordo com sua compreensão.

2º Dia - Carga-horária: 60 minutos:

Nesse segundo encontro, o mediador fará uso da Hora da Rodinha na sala de aula do berçário. Sentado de frente para cada uma das crianças, o mediador apresentará novamente o livro *Rázinha cantora* e outros poemas (2007) e começará a recitação do poema "Cavalinho", de forma lúdica e atrativa com a devida entonação da voz. Em seguida, o mediador repetirá os movimentos e gestos do poema "Cavalinho", instigando dessa forma que o bebê imite-o, explorando os movimentos, o ritmo e a sonoridade dos versos. Posteriormente, com o auxílio de um colega, o mediador passará para a fase de construção dos cavalinhos de pau]] com cada uma das crianças individualmente. Logo, o mediador colocará sobre a mesa os materiais: cabos de vassoura, garrafas pet, lãs, botões, tesouras e cola quente e chamará uma criança por vez para a confecção do brinquedo, que, ao final ficará à disposição das crianças para exploração.



[1] A confecção dos cavalinhos de pau se dará da seguinte forma: Primeiramente, será cortada metade da garrafa pet de 2 litros, incluindo seu bico, para a construção da cabeça do cavalo. Logo serão colados os botões nos dois lados da garrafa, representando os olhos do animal, seguido da pintura da boca, orelhas e nariz. Por último serão coladas na parte de trás da garrafa as lãs representando as crinas. Depois que a cabeça estiver pronta, será colocada e colada no cabo de vassoura pelo orifício do bico da mesma.

UNIDADE 2
Animais

33

Texto 2: "Mundo afora"


Mundo afora

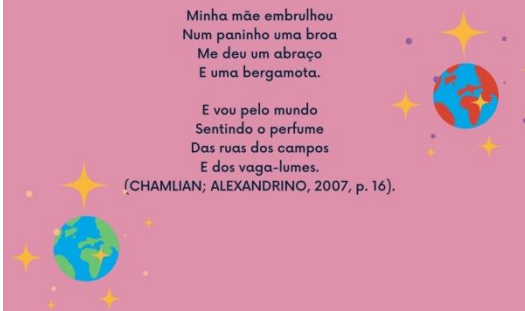
Sai pelo mundo
Sem nada comigo
Só meu cavalinho
Chapéu e garoa.

Sai mundo afora
Sem eira nem beira
Com meu cavalinho
Subindo a ladeira.

Minha mãe embrulhou
Num paninho uma broa
Me deu um abraço
E uma bergamota.

E vou pelo mundo
Sentindo o perfume
Das ruas dos campos
E dos vaga-lumes.

(CHAMLIAN; ALEXANDRINO, 2007, p. 16).


UNIDADE 2
Animais

34

Período: 1 semana (2 dias na semana);
Espaço(s): Sala de aula de berçário/escola/pátio;
Carga-horária total: 300 minutos.

Recursos: livro Rázinha cantora e outros poemas (2007), de Regina Chamlian e Helena Alexandrino, tecidos estampados, toalha de piquenique, cesto de frutas, canos de pvc, cola quente, cavalinhos de pau (confeccionados a partir da atividade do texto 1).

1º Dia - Carga-horária: 120 min.

O mediador iniciará a aula retomando as atividades desenvolvidas no texto número 1 como uma atividade introdutória para esse novo texto, apresentando novamente o livro *Rázinha cantora* e outros poemas. Serão propostas questões como:

· Vocês se recordam das atividades do cavalinho que fizemos anteriormente?

· Do que vocês se recordam?

· Vocês se lembram desse livro (mostrando o livro *Rázinha cantora* e outros poemas)?

· Vocês sabiam que esse livro tem outro poema que vamos trabalhar hoje?

Posteriormente, com as crianças organizadas na Hora da Rodinha, o mediador iniciará a aula recitando o poema "Mundo Afora" diretamente do livro *Rázinha cantora* e outros poemas (2007), com a devida entonação da voz, reproduzindo os movimentos e gestos do poema.

Logo em seguida, o mediador recitará o poema novamente, só que dessa vez pedindo que as crianças repitam com ele os gestos e movimentos descritos no texto. Em seguida, com a ajuda de um colega, o mediador colocará o grupo sentado ao redor da mesa e distribuirá para cada criança um pedaço de pano com estampa xadrez, uma fruta (bergamota/maçã/laranja) e um pacote de broinhas de milho para que as crianças coloquem dentro do pano e façam uma pequena trouxinha.


UNIDADE 2
Animais

35

Assim que as trouxinhas estiverem prontas, o professor/mediador, entregará às crianças um pedaço de cano pvc de 60 cm para que elas amarem a trouxinha construindo assim uma pequena mala de ombro. Ao final da aula o mediador pedirá que as crianças guardem suas trouxinhas ao lado dos seus cavalinhos-de-pau (construídos a partir do texto 2) para que, na aula seguinte, eles saiam passeando "mundo afora" com seu cavalo e sua trouxinha.

2º Dia - Carga horária - 180 minutos.

Neste segundo dia de atividades com o poema "Mundo Afora" será realizado o passeio das crianças pelo ambiente escolar. Eles sairão do seu espaço rotineiro da sala de aula do berçário para explorar coletivamente outros espaços da escola, culminando em um piquenique no pátio da instituição.

Com o auxílio de um colega, o mediador organizará as crianças lado a lado em pé e chamará uma por uma para que retire seu cavalo e sua trouxinha e aguarde. Logo que as crianças estiverem organizadas com os materiais, o mediador explicará para elas que começarão a tour pela escola, iniciando pelo próprio espaço da sala de aula, seguindo pelos corredores até o pátio. Com as crianças montadas em seus cavalos e com suas malinhas de ombro, o professor mediador começará o passeio recitando o poema "Mundo afora" e instigando as crianças a repetirem os movimentos e gestos do poema.

Após passearem e explorarem toda a escola, com a recitação do poema em alguns momentos desse trajeto, o professor/mediador conduzirá a turma para o espaço do pátio. Lá eles apearão de seus cavalos e sentarão em um grande toalha montada no gramado, onde compartilharão de seus lanches da trouxinha em formato de piquenique. Ao final, as crianças com o auxílio do professor/mediador, recolherão seus alimentos, colaborando com a organização do espaço e retornarão um a um seus cavalos, refazendo o trajeto de retorno para a sua sala de aula, com novamente o professor/mediador recitando os versos do poema "Mundo afora".



UNIDADE 2
Animais 36

Texto 3: "O trem dos ratinhos"

O trem dos ratinhos

O trem dos ratinhos
O trem dos ratinhos
Sai bem de manhã.


Em fios
De linha
Caminhos
De lâ.

Espiga
De milho
E balangandãs.

E entram
Na escola
Sabor de hortelã.

Piuiiiiii!
Piuiiiiii!

(CAPPARELLI, 2003, p. 41).




UNIDADE 2
Animais 38

2º Dia – Carga Horária 120 minutos.

Neste segundo dia de atividades com o texto "O trem dos ratinhos", o mediador fará com as crianças a produção do trenzinho com caixas de papelão. Ele iniciará a aula com as crianças acomodadas no tapete para a Hora da Rodinha, retomará com a turma as atividades anteriores com o texto "O Trem dos ratinhos" e recitará o poema para as crianças. Posteriormente, com o auxílio de um colega, o mediador confeccionará, com cada uma das crianças, os vagões do trem dos ratinhos. Elas pintarão os caixotes de papelão e as orelhas de papel cartão, utilizando a sua imaginação e criatividade. Feito isso, o professor/mediador auxiliará que as crianças passem os lençóis para interligar os caixotes, deixando o trem pronto para a atividade do dia seguinte.

3º Dia – Carga Horária 120 minutos.

Neste último dia de atividades a partir do texto "O trem dos ratinhos", com o grupo organizado no espaço da sala de aula do berçário, o mediador promoverá o momento da brincadeira no trem de caixotes. Inicialmente o mediador recitará o poema convidando as crianças a entrarem cada uma em seus vagões. Com o auxílio de um colega, o mediador começará a puxar o trem dos ratinhos a partir do pedaço de lençol do primeiro vagão que consequentemente puxará os demais. Durante o percurso do trem, dentro da sala de aula, o professor, seu auxiliar e as crianças continuarão a recitação do texto "O trem dos ratinhos", sendo assim, mais um momento de brincadeira, interação e sensibilização através dos versos e ritmo do poema.




UNIDADE 2
Animais 37

Período: 1 semana (3 vezes na semana);
Espaço(s): Sala de aula de berçário/Bebeteca;
Carga-horária total: 300 minutos.
Recursos: Livro 111 poemas para crianças (2003), de Sérgio Capparelli, tapete e almofadas, novelos de lã, novelos de linhas, caixas de papelão, lençóis, tinta guache, pincéis, papel-cartão, tesouras.

1º Dia – carga-horária : 60 minutos.

No espaço da Bebeteca da escola, o mediador iniciará a atividade apresentando às crianças o livro 111 poemas para as crianças, do qual será retirado o texto "O trem dos ratinhos". Organizados sentados na Hora da Rodinha (ainda no espaço da Bebeteca), o mediador começará a leitura e recitação do poema para as crianças. Logo em seguida, ele passará a obra 111 poemas para as crianças para a turma manusear. Depois que todos tiverem explorado o livro, o mediador recitará novamente o poema para o grupo.

Em seguida, o mediador convidará o grupo para que formem um trem a fim de seguir explorando o espaço da sala. Assim, com as crianças organizadas em formato de fila, o mediador começará a desenrolar um novelo de linha passando em cada uma das mãozinhas das crianças, concomitantemente à recitação do poema "O trem dos ratinhos". No trajeto da Bebeteca até a sala de aula, o mediador continuará recitando e cantando o poema "O trem dos ratinhos", desenrolando um novelo de lã no chão e, marcando o caminho percorrido pelo trenzinho dos alunos, como descrito no poema. Na chegada da sala de aula do berçário, o professor/mediador enrolará a linha novamente no novelo de linha e acomodará o grupo sentado ao redor da mesa e recitará mais uma vez o poema.



UNIDADE 2
Animais 39

Texto 4: "A dança do tatu-bola"

A dança do tatu-bola



O tatu-bola
Lã de Bagé
Aprende chula
Batendo os pés.

O vento frio
Ringindo os dentes,
E o tatu-bola
No seu batente.

Vem vindo a noite,
Abraça o pampa,
E sobre o tablado,
O tatu dança.

Raios no céu
Fazem comício,
E o tatu-bola,
No seu ofício.

Tacos de bota
Contra a madeira,
Tacos de bota,
A vida inteira.
(CAPPARELLI, 2003, p. 36).

UNIDADE 2
Animais 40

Período: 1 semana (3 vezes na semana);
Espaço(s): Sala de aula de berçário/sala de atividades múltiplas/pracinha;
Carga-horária total: 180 minutos.
Recursos: livro 111 poemas para crianças, de Sérgio Capparelli (2003), tapete e almofadas, boneco de tecido, Tatuzito, pedaço de parquet (tablado do tatu), massinha de modelar, fotos ampliadas do animal tatu-bola, vidro transparente com tampa, folhagem e terra, tatu-bolas de pátio/jardim.


1º Dia - Carga-horária: 90 minutos.

No espaço da sala de atividades múltiplas[1] (recreação), com as crianças organizadas em almofadas, o professor/mediador iniciará a aula conversando com o grupo a respeito de um bichinho pequenininho chamado tatu-bola. Neste momento a turma será questionada com perguntas como: "Vocês sabem que bicho é esse?" (mostrando fotos ampliadas do animal tatu-bola), "Qual será o nome desse bichinho?", "Onde será que ele vive?", "O que será que ele come?", "Vocês já viram um tatu-bola de verdade?", "Vocês sabiam que o tatu-bola tem um poema só pra ele?".

Em seguida, o mediador retirará do seu avental literário o livro 111 poemas para crianças e começará a leitura e recitação do poema "A dança do Tatu-bola", com a devida entonação da voz de acordo com o jogo sonoro proporcionado por seus versos e mostrando o desenho do personagem ilustrado na página do poema. Em seguida, o mediador retirará também do seu avental literário o boneco "Tatuzito"[2] e um pedaço de madeira que servirá de palco para a dança do tatu-bola.

[1] Em algumas instituições de ensino existem salas e/ou espaços de recreação para a realização de diversas atividades, principalmente em dias em que não é possível utilizar o ambiente ao ar livre devido ao clima e outros fatores.

[2] O "Tatuzito" é um boneco confeccionado em tecido no formato de tatu, com botas, chapéu e faço para amarrar transformando-o em uma bola.



UNIDADE 2
Animais

Posteriormente, com o auxílio de um colega, o mediador organizará em cima de uma classe (e/ou mesa) mais alta que as crianças o cenário para apresentação do Tatuzito [3]. Nessa etapa o poema será recitado pelo marionete com falas e movimentos administrados pelo mediador. Ao final dessa primeira aula, o professor mediador passará o boneco Tatuzito para cada uma das crianças manusearem e brincar à sua maneira.

2º Dia - carga-horária: 30 minutos.



Nesse segundo dia, o mediador levará o grupo para um passeio na pracinha na escola. Lá com as crianças devidamente acomodadas na caixa de areia[4], o professor recitará novamente o poema "A dança do Tatu-bola". Em seguida, o boneco Tatuzito aparecerá mais uma vez, recitando seu poema, só que sem o auxílio de seu pequeno tablado, e convidará as crianças para que modelem pequenos "amiguinhos" para lhe fazer companhia. Nesse segundo momento, com a ajuda de um colega, o mediador organizará a crianças em dois grupos e distribuirá para cada uma delas massinhas de modelar coloridas para que construam seus tatu-bolinhas. Para essa atividade, o mediador conduzirá a modelagem ilustrando ao grupo a produção do seu tatu-bola de massinha. Após todas as crianças terem produzidos seus bichinhos, o professor/mediador, com o auxílio do boneco Tatuzito, convidará as crianças para juntos recitarem novamente o poema "A dança do Tatu-bola", agora acompanhado de seus companheiro de massinha.

3º Dia - Carga-horária: 60 minutos

No espaço da sala de aula do berçário, o mediador organizará as crianças sentadas ao redor da mesa e conversará com elas a respeito do poema "A dança do Tatu-bola". Em seguida, o boneco Tatuzito aparecerá mais uma vez, recitando seu poema, só que sem o auxílio de seu pequeno tablado, e convidará as crianças para que modelem pequenos "amiguinhos" para lhe fazer companhia. Nesse segundo momento, com a ajuda de um colega, o mediador organizará a crianças em dois grupos e distribuirá para cada uma delas massinhas de modelar coloridas para que construam seus tatu-bolinhas. Para essa atividade, o mediador conduzirá a modelagem ilustrando ao grupo a produção do seu tatu-bola de massinha. Após todas as crianças terem produzidos seus bichinhos, o professor/mediador, com o auxílio do boneco Tatuzito, convidará as crianças para juntos recitarem novamente o poema "A dança do Tatu-bola", agora acompanhado de seus companheiro de massinha.

[4] A caixa de areia é um espaço frequente em praças, playgrounds e ambientes ao ar livre de recreação infantil, consiste em um ambiente composto por areia (sendo essa de praia ou comum).

[3] O tatu-bola é um animal representativo da fauna do Estado do Rio Grande do Sul, portando, o boneco Tatuzito tem como figurino a peluca, traje tipicamente gaúcho composto por uma calça larga, denominada bombacha, botas de cano alto, chapéu, canga e lenço amarrado no pescoço.

UNIDADE 2
Animais

E assim Tatuzito foi gerado...



O boneco "Tatuzito" foi criado a partir dos versos do poema. O personagem foi desenhado e pintado a mão por Lopes* (2022).



UNIDADE 2
Animais

E assim nasceu o Tatuzito...




O boneco "Tatuzito" foi criado e costurado em tecido pelas mãos de Pereira (2022).**




Texto 4: "O peru"



O Peru

Glu! Glu! Glu!
Abram alas pro peru!

O peru foi a passeio
Pensando que era pavão
Tico-tico riu-se tanto
Que morreu de congestão.

O peru dança de roda
Numa roda de carvão
Quando acaba fica tonto
De quase cair no chão.

O peru se viu um dia
Nas águas do ribeirão
Foi-se olhando foi dizendo
Que beleza de pavão!

Glu! Glu! Glu!
Abram alas pro peru!
(MORAES, 1991, p. 46).



Período: 1 semana (3 vezes na semana);
Espaço(s): Sala de aula de berçário/sala de atividades múltiplas/pracinha;
Carga-horária total: 210 minutos.
Recursos: livro A Arca de Noé, de Vinicius de Moraes (1991), violão, TV, caixinha de som bluetooth, Folha A4 com desenho do peru, folhas de papel cartaz, folhas coloridas de papel crepom, giz de cera, cola, tesouras, palitos de churrasco, Audiobook: O Peru – Vinicius de Moraes, o áudio da versão musicada do poema "O Peru" – A arca de Noé – na voz de Arnaldo Antunes[1].

1º Dia – Carga-horária: 60 minutos.

O poema "O peru", de Vinicius de Moraes, encerra essa segunda unidade do projeto "Cadê você, uni duni tê?", do "eu" projetado no outro, na personificação dos animais.

Com a turma organizada no espaço da sala de aula de berçário, sentados no cantinho da leitura, o mediador começará a aula apresentando aos alunos o livro A Arca de Noé, de Vinicius de Moraes, e fará alguns questionamentos como: "O que será que vamos ler hoje?", "Será um texto falando sobre o quê?". Em seguida, o mediador começará a leitura e recitação do poema "O peru" com a devida entonação da voz, de modo a atrair a atenção das crianças, seguido de gestos e movimentos permitidos pela sonoridade dos versos.

O mediador recitará novamente os versos do poema, utilizando o acompanhamento de um violão e conduzirá o grupo para que repitam os versos com ele na melodia dos acordes e notas do instrumento. Em seguida, ainda fazendo o uso do acompanhamento do violão, o mediador com o auxílio de um colega, conduzirá as crianças individualmente para que se posicionem na frente do espelho da sala de aula, dançando e cantando os versos do poema, reproduzindo os movimentos do peru.

[1] Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=AATUK5x-3dyU>, acesso em 06 de janeiro de 2022.

2º Dia – Carga-horária: 90 minutos.

No espaço da sala de aula de berçário, o mediador organizará as crianças no espaço da TV/Dvd para que o grupo assista ao vídeo "O peru", poema em audiobook, direto do canal do youtube "De um tudo"[1]. Logo após, o mediador produzirá com cada uma das crianças um mini peru[2].

Ao final da produção, o professor/mediador conduzirá as crianças para o momento da Hora da Rodinha e recitará novamente o poema, fazendo os movimentos com seus peruzinhos nos palitos de churrasco.

3º Dia – Carga-horária: 60 minutos.

No primeiro momento da aula, no espaço da sala de aula, o mediador organizará as crianças sentadas ao redor da mesa e colocará para reproduzir na caixinha de som bluetooth, o áudio da versão musicada do poema "O peru", de Vinicius de Moraes ouvida da atividade anterior. Posteriormente, o mediador solicitará que as crianças peguem seus perus no palito de churrasco, dançam e cantem reproduzindo repetidas vezes essa nova versão musicada.

[1] Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=q3p8YWyjU>, acesso em 06 de janeiro de 2022.

[2] A produção do mini peru utilizará: giz de cera, cola, tesoura, papel cartaz e papel crepom. A produção se dará da seguinte forma: cada uma das crianças receberá o desenho de um peru em uma folha A4 e colorirá a imagem com giz de cera disponibilizado para a atividade. Logo passará para o momento de colagem do desenho em um papel cartaz, que será posteriormente recortado no formato do animal. Ao final serão coladas as penas coloridas da cauda do peru com retalhos de papel crepom. O mini peru será colado em um palito de churrasco para que as crianças possam segurá-lo.



2º Dia – Carga-horária: 90 minutos.

No espaço da sala de aula de berçário, o mediador organizará as crianças no espaço da TV/Dvd para que o grupo assista ao vídeo "O peru", poema em audiobook, direto do canal do youtube "De um tudo"[1]. Logo após, o mediador produzirá com cada uma das crianças um mini peru[2].

Ao final da produção, o professor/mediador conduzirá as crianças para o momento da Hora da Rodinha e recitará novamente o poema, fazendo os movimentos com seus peruzinhos nos palitos de churrasco.

3º Dia – Carga-horária: 60 minutos.

No primeiro momento da aula, no espaço da sala de aula, o mediador organizará as crianças sentadas ao redor da mesa e colocará para reproduzir na caixinha de som bluetooth, o áudio da versão musicada do poema "O peru", de Vinicius de Moraes ouvida da atividade anterior. Posteriormente, o mediador solicitará que as crianças peguem seus perus no palito de churrasco, dançam e cantem reproduzindo repetidas vezes essa nova versão musicada.

[1] Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=q3p8YWyjU>, acesso em 06 de janeiro de 2022.

[2] A produção do mini peru utilizará: giz de cera, cola, tesoura, papel cartaz e papel crepom. A produção se dará da seguinte forma: cada uma das crianças receberá o desenho de um peru em uma folha A4 e colorirá a imagem com giz de cera disponibilizado para a atividade. Logo passará para o momento de colagem do desenho em um papel cartaz, que será posteriormente recortado no formato do animal. Ao final serão coladas as penas coloridas da cauda do peru com retalhos de papel crepom. O mini peru será colado em um palito de churrasco para que as crianças possam segurá-lo.




REFERÊNCIAS

- BRASIL, Jaime Vaz. Pandorga da Lua. Ilustrações de Paula Mastroberti; músicas de Ricardo Veríssimo Freire – Porto Alegre: WS Editor, 2005.
CAPARELLI, Sérgio. 111 poemas para crianças. Ilustrações de Ana Gruszymski. Porto Alegre: L&PM, 2003.
CHAMLIJAN, Regina. Ráizinha cantora e outros poemas. Ilustrações de Helena Alexandrino – São Paulo: Paulinas, 2007.
MORAES, Vinicius. A arca de Noé: poemas infantis. Ilustrações: Laura Beatriz. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
"O Peru" – de Vinicius de Moraes – AUDIOBOOK INFANTIL - disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=q3p8YWyjU> - Acesso em 17 jan. 2022.
"O Peru", de Vinicius de Moraes na releitura do disco A Arca de Noé, na voz de Arnaldo Antunes, disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=AANK5x-3dyU> - Acesso em 17 jan. 2022.

48

UNIDADE 3
Descoberta do Mundo – o “eu” no mundo.

Texto 1: "A solidão do umbigo"



A solidão do umbigo

**Se a nossa barriga é grande,
 Por que só um-bigo se abriga?
 Quero dois bigos,
 Três bigos, mais bigos!**

**Mas enfim...
 Pra que tantos bigos assim?**

**(Nem ligo
 Pro meu um-bigo...)**

**Pobre umbigo, meu amigo:
 Além da solidão,**

**Vive longe
 Do coração.**

(BRASIL; MASTROBERTI, 2005, p. 6).

49

UNIDADE 3
 Descoberta do Mundo – o “eu” no mundo.

Período: 1 semana (3 vezes na semana)
Espaço: Sala de aula de berçário.
Carga-horária total: 150 minutos.
Recursos: Livro Pandorga da Lua, de Jaime Vaz Brasil e Paula Mastroberti (2005), cd Pandorga da Lua, com músicas de Ricardo Veríssimo Freire (2005), boneco de tecido, avental literário, bonecos de meia, meias de nylon 3/4 e 7/8, mini garrafa pet, areia, guache, pincéis, tapete, almofadas, mesa, cadeiras, reprodutor de áudio com cd.

1º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

No espaço da sala de aula de berçário, com as crianças organizadas na Hora da Rodinha o mediador retomará com as crianças a última parêntese explorada na Unidade 1, “Cabeça, ombro, perna e pés”, relembrando os versos e os gestos. Logo em seguida, recitará o poema “A solidão do umbigo” com gestos e a devida entonação da voz, mostrando o livro para as crianças.

Posteriormente, com o auxílio do boneco “Umbigão”^[1], confeccionado previamente, o mediador fará novamente a recitação do poema com o boneco/bebê explorando sua barriga e seu umbiguinho, interagindo com os pequenos para descobrirem, brincarem e explorarem o seu próprio umbigo.

Ao final dessa primeira aula, o mediador fará novamente a recitação do poema e com “Umbigão” entrando em contato com cada um dos bebês individualmente. Em seguida, estimulará que as crianças manuseiem o livro utilizado e brinquem com o seu novo amigo, “Umbigão”.

2º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

No segundo dia de atividade, com as crianças organizadas na Hora da Rodinha, o mediador, simulando a voz do boneco “Umbigão”, conversará com os bebês fazendo perguntas do tipo: “onde está o meu umbigo?”, “e o seu?”, e recitará novamente os versos de “A solidão do umbigo” de forma coletiva e, posteriormente, para cada um dos bebês.

Logo o mediador reorganizará as crianças no tapete e almofadas e vestirá seu avental literário. Dos bolsos do seu avental sairão meias de nylon (3/4) e (7/8) e mini garrafa pet de refrigerante com areia e potinhos de tinta guache.

50

UNIDADE 3
 Descoberta do Mundo – o “eu” no mundo.


Ainda recitando o poema, o mediador distribuirá para cada uma das crianças o seu “kit umbiguinho”^[2], composto de materiais previamente organizados para confecção de bonecos por elas. Logo o boneco “Umbigão” será retirado da sala, com a combinação de que os pequenos farão seus companheiros para ele.

Então, terá início a confecção dos bonecos de meia com cada criança. Nesse momento, o mediador repetirá os versos para que os pequenos alhem para seu próprio umbigo e tentem reproduzi-lo no boneco criado.

Essa atividade poderá ser concluída na mesma aula, dependendo da quantidade de crianças que estarão presentes no dia, ou ter continuidade no dia posterior.

3º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Após a retomada da leitura do poema “A solidão do umbigo”, o mediador manuseará novamente o boneco Umbigão, e executará a versão musicada do poema, presente no anexo à obra homônima Pandorga da Lua (2005). Em seguida, o mediador convidará as crianças para que, com seus bonecos de meia, os “Umbiguinhos”, cantem e dançam ao som da canção.




[1] O boneco “Umbigão” será confeccionado em tecido como um menino com uma saliência em sua barriga que ficará exposta mostrando o seu umbigo.

[2] A produção dos bonecos “umbiguinhos” consistirá em encher a meia de nylon com a areia, fazendo um nó no saquinho e pintando as partes do corpo de um bebê com ênfase no umbigo.

51

UNIDADE 3
 Descoberta do Mundo – o “eu” no mundo.

E assim Umbigão foi gerado...



O boneco “Umbigão” foi criado a partir dos versos do poema. O personagem foi desenhado e pintado a mão por Lopes* (2022).

UNIDADE 3
Descoberta do Mundo -
o "eu" no mundo. 52

E assim nasceu o Umbigão...





**O boneco "Umbigão" foi
criado e costurado em tecido
pelas mãos de Pereira**
(2022).**





UNIDADE 3
Descoberta do Mundo -
o "eu" no mundo. 53

Texto 2: "O pinguim"



O Pinguim

Bom dia, pinguim
Onde vai assim
Com ar apressado?
Eu não sou malvado
Não fique assustado
Com medo de mim.
Eu só gostaria
De dar um tapinha
No seu chapéu-jaca
Ou bem de levinho
Puxar o rabinho
Da sua casaca.
(MORAES, 1991, p. 34).

UNIDADE 3
Descoberta do Mundo -
o "eu" no mundo. 54

Período: 1 semana (4 vezes na semana)
Espaço: sala de aula do berçário, cozinha da escola, pátio da escola.
Carga-horária total: 180 minutos
Recursos: livro A arca de Noé, de Vinicius de Moraes (1991), áudio musicado do poema "O pinguim", cartola, espelho, formas de gelo, refrigerador, tinta guache, celular, caixinha bluetooth, papel pardo.

1º Dia - Carga-horária: 30 minutos.



No espaço da sala de aula do berçário, com o grupo organizado na Hora da Rodinha, o mediador começará a recitação do poema "O pinguim", de Vinicius de Moraes, utilizando gestos e a devida entonação da voz.

Logo ele apresentará para as crianças o livro A arca de Noé para que as mesmas tenham conhecimento de que o poema faz parte daquela obra. Em seguida recitará novamente o poema, agora utilizando o recurso da cartola[1] na brincadeira do "passa o chapéu"[2].

2º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Com o grupo organizado na frente do espelho da sala de aula, o mediador começará a recitar o poema "O pinguim", observando os gestos e movimentos das crianças. Após duas repetições do poema, o mediador convidará as crianças para que criem uma coreografia para os versos, misturando seus movimentos com os gestos criados pelo grupo.

Ao final da aula, o mediador colocará para reproduzir o áudio musicado do poema estendido[3] "O pinguim", na voz de Toquinho, para que as crianças reproduzam novamente a coreografia, agora com o auxílio do áudio.

UNIDADE 3
Descoberta do Mundo -
o "eu" no mundo. 55



3º Dia - Carga-horária: 30 minutos.

Com o grupo organizado no espaço da cozinha da escola, o mediador conduzirá o grupo à fabricação de forminhas de gelo[4] coloridas. Essa atividade será acompanhada da recitação dos versos do poema "O pinguim" e também da audição da canção na voz de Toquinho.





4º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Nesse último dia de atividades, com o auxílio de um colega, o mediador conduzirá o grupo para o espaço do pátio da escola a fim de que construam de forma coletiva um desenho em um pedaço de papel pardo, utilizando como recurso os blocos de gelos coloridos. Essa atividade sensorial será realizada novamente ao som do poema musicado, estimulando as crianças para a criação de um painel intitulado "Os caminhos do pinguim".

[1] Será utilizada uma pinça cartola com o método da circunferência da cabeça dos bebês, podendo ser feita de qualquer cor.
[2] A brincadeira de "Passa chapéu" consiste em ir passando a cartola do colega em cadeia enquanto o poema é recitado. Com as passadas do poema, a cartola para no colega de uma criança que posteriormente a coloca no colega de sua colega ao lado, e assim sucessivamente. Essa brincadeira é feita em sentido horário no rodado.
[3] [3] A versão audiovisual do poema contém mais versos do que o presente no livro A arca de Noé (1991).
[4] O mediador dará o grupo para que façam as forminhas de gelo com tinta guache e as coloque no congelador na freezer da escola.

*Bloquinhos de gelos
coloridos*

UNIDADE 3
Descoberta do Mundo -
o "eu" no mundo. 56



Texto 3: "O zigue e o zague"

O zigue e o zague

O Zigue e o Zague
Não sabiam a direção.

É por aqui?
Por aqui, não!

E sumiram no horizonte,
Sem chegar à conclusão.
(CAPPARELLI, 2003, p. 84).

UNIDADE 3
Descoberta do Mundo -
o "eu" no mundo. 58

Texto 4: "O olho do furacão"

O olho do furacão

Eu sou
Eu sou o olho
Eu sou o olho do furacão
Eu sou o olho do furacão que espia
Eu sou o olho do furacão que espia:

Casa, telhados, rua, brinquedos
Para levar num arrastão.

Eu sou o olho do furacão que espia
Eu sou o olho do furacão
Eu sou
Eu sou
Eu.

(CAPPARELLI, 2003, p. 128).



UNIDADE 3
Descoberta do Mundo -
o "eu" no mundo. 57

Período: 1 semana (2 vezes na semana)
Espaço: sala de aula do berçário, sala de atividades múltiplas.
Carga-horária total: 90 minutos
Recursos: livro 111 poemas para crianças, de Sérgio Capparelli (2003),
fatosches de meias, cones de lâ (vazios), bambolês, barbantes e cadeiras.

1º Dia - Carga-horária: 30 minutos.



Na sala de aula de berçário, com grupo organizado na Hora da Rodinha, o mediador começará a aula apresentando às crianças dois personagens: "Zigue" e "Zague"[1]. Esses personagens apresentarão às crianças o poema "O Zigue e o Zague", recitando e interpretando os movimentos sugestivos que os versos propõem.

Logo em seguida, os personagens trarão para a rodinha o livro 111 poemas para crianças, de Sérgio Capparelli (2003) para ilustrar da onde os versos estão sendo recitados e posteriormente para que a obra fique à disposição do grupo.

2º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Nesse segundo dia, no espaço da sala de atividades múltiplas, o mediador terá organizado um circuito zigue-zague[2]. Antes de começar a exploração do trajeto, o mediador trará os personagens "Zigue" e "Zague" para o ambiente, e eles conduzirão as crianças para a exploração do circuito, recitando os versos dopoema de acordo com cada etapa do circuito.

[1] Ambos serão confeccionados com meias felpudas, com elásticos e botões, para serem utilizados vestidos nos braços do mediador e posteriormente das crianças. Um na mão esquerda e o outro, na direita.
[2] No espaço da sala de atividades múltiplas o mediador terá distribuído um circuito com cones de lâ, bambolês, cones e barbante trançado entre as cadeiras para que as crianças possam explorar, aguçando sua atividade motora aliada ao ritmo do poema.

UNIDADE 3
Descoberta do Mundo -
o "eu" no mundo. 59

Período: 1 semana (2 vezes na semana)
Espaço: sala de aula do berçário, Bebeteca.
Carga-horária total: 150 minutos
Recursos: livro 111 poemas para crianças, de Sérgio Capparelli (2003), rolos de papel toalha, retalhos de tecidos.

1º Dia - Carga-horária: 90 minutos.

Na sala de aula de berçário, com grupo organizado na Hora da Rodinha, o mediador começará a aula recitando o poema "O olho do furacão", de Sérgio Capparelli (2003) com a devida entonação da voz e fazendo o uso de gestos e movimentos que os versos sugerem. Posteriormente, o mediador recitará novamente direto do livro 111 poemas para crianças (2005), para que elas tenham conhecimento que aqueles versos também fazem parte dessa obra.

Logo em seguida, fazendo o uso de um rolo de papel toalha[1], o mediador se colocará no centro da rodinha e começará a recitar e interpretar o poema, observando a reação das crianças através da luneta. Em seguida, ele começará um revezamento, ou seja, cada criança tomará o lugar do centro do círculo para observar o seu entorno enquanto o poema "O olho do furacão" é novamente recitado.

[1] Esse recurso do rolo de papel toalha servirá como uma luneta para auxiliar na recitação do poema. Esse rolo será pintado e decorado pelo mediador de forma a tornar atrativa a utilização do recurso na atividade proposta.




2º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Nesse segundo dia, no espaço da Bebeteca da escola, com o grupo organizado na Hora da Rodinha, o mediador recitará novamente o poema "O olho do furacão". Logo, utilizando o recurso de um pedaço de tecido com um furo no meio, o mediador sentará frente a frente de cada criança e lhe entregará o tecido com a seguinte pergunta: "O que você está enxergando dentro desse olhinho?"; A cada resposta da criança será recitada a estrofe:

Eu sou
Eu sou o olho
Eu sou o olho do furacão
Eu sou o olho do furacão que espia
Eu sou o olho do furacão que espia:
(...)
(CAPPARELLI, 2003, p. 128).



Texto 5: "O sol e a lua"



O Sol e a Lua

**O Sol vai dormir na rua
Depois que aparece a Lua?**

**Se ele é tão forte,
Alto e graúdo,**

**Por que não põe
Amarelo em tudo?**

**Quando eu tiver uma tela,
O sol vou pintar de branco
E a lua vai ser amarela.
(BRASIL; MASTROBERTI, 2005, p. 10).**

Período: 1 semana (3 vezes na semana)

Espaço: sala de aula do berçário, Bebeteca, pátio da escola.

Carga-horária total: 240 minutos

Recursos: Livro Pandorga da Lua, de Jaime Vaz Brasil e Paula Mastroberti (2005), cd Pandorga da Lua, com músicas de Ricardo Veríssimo Freire (2005), tinta guache, lanterna negra, reproduzidor de cd.



1º Dia - Carga-horária: 90 minutos.

No espaço da sala de aula de berçário, com as crianças organizadas na Hora da Rodinha, o mediador recitará o poema "O Sol e a Lua", diretamente do livro Pandorga da Lua, de Jaime Vaz Brasil e Paula Mastroberti (2005), com gestos e a devida entonação da voz, mostrando a obra para as crianças. Logo em seguida, com o auxílio de um colega, o mediador pintará a palma da mão das crianças com desenhos de sol e lua alternados[1]e recitará novamente o poema, convidando as crianças para que abram e acenem a mãozinha de acordo com os versos.

Ao final dessa primeira aula, o mediador colocará para reproduzir a canção "O Sol e a Lua", presente no cd Pandorga da Lua, de Ricardo Veríssimo Freire (2005), para que as crianças imitem os gestos, agora com o recurso do poema musicado.



[1] A pintura do sol será feita com tinta amarela na mão direita e a da lua com tinta branca na mão esquerda.



2º Dia - Carga-horária: 60 minutos.

Com o grupo organizado no espaço da Bebeteca da escola, e com o cenário previamente preparado[1], o mediador recitará novamente o poema "O Sol e a Lua", utilizando como recurso a lanterna negra para representação do poema, alternando as luzes em pisca de acordo com os versos: Sol (lanterna ligada), lua (lanterna desligada).

Então, o mediador passará a lanterna para que cada uma das crianças faça sua representação. Nesse momento, o ambiente estará com a reprodução da canção homônima acompanhando os movimentos das crianças.

3º Dia - Carga-horária: 90 minutos.

Com o grupo organizado no pátio da escola, o mediador conduzirá as crianças a pintar na calçada[2] com tinta amarela, representando o sol, e com tinta branca, representando a lua.

O mediador instigará as crianças para que brinquem explorando o desenho de acordo com o poema, que será novamente recitado. Quando citado o sol, pulem na parte amarela do desenho, e quando a lua, na parte branca.



[1] O mediador deverá tirar toda a iluminação da sala para a realização dessa atividade.

[2] Se a escola não tiver uma parte cimentada no pátio, essa atividade pode ser desenvolvida em folhas de papel pardo.



REFERÊNCIAS

BRASIL, Jaime Vaz. Pandorga da Lua. Ilustrações de Paula Mastroberti; músicas de Ricardo Veríssimo Freire - Porto Alegre: WS Editor, 2005.
CAPPARELLI, Sérgio. 111 poemas para crianças. Ilustrações de Ana Gruszymski. Porto Alegre: L&PM, 2003.
São Paulo: Paulinas, 2007.
MORAES, Vinícius. A área de Noé: poemas infantis. Ilustrações: Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
"O pingüim" - ChicoViniciusVEVO - Toquinho performing O Pingüim. (C) 1981 Universal Music - disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=7-w3Dim5QUM> - Acesso em 17 jan. 2022.

64



Quer me conhecer um pouquinho?

Prof. Denise

Sobre mim:

Olá! Meu nome é Denise de Oliveira Rodrigues. Sou professora há 8 anos e servidora pública, atuando como atendente de Educação Infantil em uma instituição de rede municipal de ensino da cidade de Bagé/RS.

Formação...

Sou licenciada em Letras- Português e respectivas Literaturas de Língua portuguesa pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, campus Bagé (2014);

Possuo uma Pós-graduação: Especialização em ensino de Literatura, também pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, campus Bagé - (2015);


Sou Mestre em Ensino de Línguas pelo curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (PPGEL) pela Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, campus Bagé - (2022).

Tenho interesse nos seguintes temas:

Literatura, Formação do leitor literário, poesia no berçário.

 denisetche@hotmail.com
 deniseoliveira.olano@unipampa.edu.br

65



Nossa revisora técnica:

Prof. Dra. Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo

Docente do Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa e do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa, campus Bagé. É doutora em Letras pela FUCRS e membro do GT Leitura e literatura infantil e juvenil da ANPOLL, sendo autora de artigos e capítulos de livros voltados à crítica da literatura e também ao seu ensino. Atua principalmente nos seguintes temas: leitura literária, formação de leitores e literatura infantil e juvenil.

 zilarêgo@unipampa.edu.br

66

Nossos artistas colaboradores:

Prof. Heverton Schimitz Lopes*



Heverton é natural de Bagé, formado em Letras - Português, Inglês e Literatura pela Universidade Federal do Pampa e em História pelo Centro Universitário Internacional. Seu campo de estudo é voltado principalmente para a história da arte, focando também em ilustração, que pratica desde tenra idade, e música, tendo praticado aula de canto há mais ou menos seis anos. Reside há quase vinte anos na cidade de Bagé, onde gosta de praticar atividades físicas como corrida, academia e, claro, seu tão amado futebol.

 heverton_141@hotmail.com

Prof. Viviam Pereira**



Viviam Pereira, é natural de Dom Pedrito, estudou pedagogia pela universidade estadual do Rio grande do Sul e é uma amadora da costura criativa. Seu fascínio e inspiração está na confecção de bonecas e pano e materiais pedagógicos. Reside há vinte anos em Bagé, casada com Denier e mãe do Davi e da Shaki, sua gatinha mimoso.

 viviamlorenap@gmail.com

67

Sobre o produto...

Este produto pedagógico é resultado da dissertação de mestrado: ERA UMA VEZ...UM CARROSSEL: GIROS, PARADADAS E METAMORFOSES DE UMA EDUCADORA, defendida no âmbito do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Campus Bagé/RS.

Este material também está disponível no endereço eletrônico: <https://denisetche.wixsite.com/cadevoceunidunit>

REFERÊNCIAS

68

- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** (Tradução: João Wanderley Geraldi). Revista Brasileira de Educação – p. 20-28, 2002.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil.** São Paulo: Editora Ática, 1991.
- BORDINI, Maria da Glória. "Poesia e consciência linguística na infância." In: SMOLKA, Ana Luiza B. [et. al.]. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** – 2 ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB: Associação de Leitura do Brasil, 2010. (Coleção Leitura e Formação).
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Infantil – Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> acesso em: 18 Jul. 2020.
- BRASIL, Jaime Vaz. **Pandorga da Lua.** Ilustrações de Paula Mastrobert; músicas de Ricardo Veríssimo Freire – Porto Alegre: WS Editor, 2005.
- Cabeça, Ombro, Joelho e Pé - Canal de animação Bob Zoom, vídeo infantil musical, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Dee2bF8XIs>, acesso em 15 Nov, 2021.
- CAPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças.** Ilustrações de Ana Gruszynski. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- CERVERA, Juan. **Teoria de La Literatura Infantil.** Bilbao: Ediciones Mensajero, 1992.
- CHAMLIAN, Regina. **Rãzinha cantora e outros poemas.** Ilustrações de Helena Alexandrino – São Paulo: Paulinas, 2007.
- CONCENZA, Ramon M. GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende** / Ramon M. Cosenza, Leonor B. Guerra. - Porto Alegre : Artmed, 2011.
- CUNHA, Iole. (2018). **A neurociência e o bebê de zero a três anos.** Disponível em: http://www.sbp.com.br/sbp/ciencia/files/_pdf/a-neurociencia-e-o-bebe-de-zero-a-tres-anos.pdf Acesso em 20 Jun. 2020.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

REFERÊNCIAS

69

- GIROTTI, Cynthia Graziella Guzelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de; BALÇA, Ângela. **Comunicação afetiva e prática em gestos de leitura com bebês.** In: SILVA, Janaina Cassiano; SILVA, Akina Abadia da. (ORGs.). **Criança, práticas educativas e formação docente.** 1ed. – Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2019.
- MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia, [1980?]
- MORAES, Vinícius. **A arca de Noé: poemas infantis.** Ilustrações: Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- NÓBREGA, Maria José; PAMPLONA, Rosane. **Salada Saladinha: Parientas.** São Paulo: Moderna, 2005.
- O peru** - de Vinícius de Moraes - AUDIOBOOK INFANTIL - disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=q3p8WsjyU> - Acesso em 17 jan. 2022.
- O peru**, de Vinícius de Moraes na releitura do disco a Arca de Noé, na voz de Arnaldo Antunes, disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=AANK5x-3dyU> - Acesso em 17 jan. 2022.
- O pinguim** - Chico Vinícius VEVO - Toquinho performing O Pinguim. (C) 1981 Universal Music - disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=7-w3DimS0UM> - Acesso em 17 jan. 2022.
- PARRA, Evello Cabrejo - **A leitura antes dos textos escritos** (Reading before meeting written texts) - tradução de Leda Barone. 2011a. Revista Percurso. Disponível em: http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?app=artigo_view&id=98&id_tema=75#---text=Exist%20uma%20leitura%20antes%20da.p%20C%20B4%20em%20movimento%20o%20pensamento. Acesso em: 27 Mai. 2020.
- PARRA, Evello Cabrejo. [Entrevista concedida a] **Gabriela Romeu. Revista Emília.** São Paulo, Setembro, 2011b. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/evello-cabrejo-parra/> Acesso em: 27 Mai. 2020.
- PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura- Livros para bebês e crianças.** Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- PARREIRAS, Ninfa; GRANVILLE, Cristiane. **Acalanto de brincadeiras e interações na Creche.** Belo Horizonte: RHJ, 2019.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva - 24 ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1999.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância.** 1ed. - São Paulo: Global, 2010.
- SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil.** São Paulo: Cultrix. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4 ed. São Paulo, 1991.