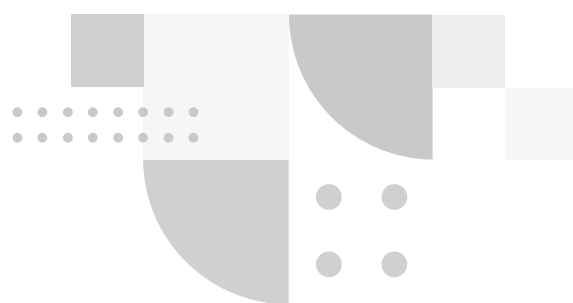




FORMAÇÃO EM CONTEXTO

2025

**LEITURA LITERÁRIA E CULTURA
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



FORMAÇÃO EM CONTEXTO



FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Ricardo Nunes
Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação
Maria Sílvia Bacila
Secretária Executiva Pedagógica
Samuel Ralize de Godoy
Secretário Adjunto de Educação
Ronaldo Tenório
Chefe de Gabinete
Sueli Mondini
Chefe da Assessoria de Articulação
das Diretorias Regionais de Educação – DREs

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Lucimeire Cabral de Santana - coordenadora

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Diretora

Mariana Silva Lima

Equipe Técnica

Adriana Costa Campos
Aline Santa Barbara de Souza Amaral
Agleide de Jesus Vicente
Ana Barbara dos Santos
Beatriz Rocha Vicente
Bruna Galluccio Ferreira
Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha
Michele Adriana Schulle
Sara Letícia Martiniano da Silva Alves
Simone Ribeiro
Talita Alves Silva

Equipe Administrativa

Adriana Suzano Montenegro
Anna Maria de Feo Vieira
Romy Schinzare

Equipe de Estágio

Giuliano Pinheiro Massimo
Nathan de Angelis Gomes

Assessoria Pedagógica

Dianne Melo
Suely Amaral Melo

Concepção e elaboração

Adriana Costa Campos
Ana Barbara dos Santos
Debora Cristina Bevilacqua Ollandin Neves
Dianne Melo
Sara Letícia Martiniano da Silva Alves
Suely Amaral Melo

Revisão textual

Ana Barbara dos Santos
Debora Cristina Bevilacqua Ollandin Neves
Heloísa Castelli Celeste

Preparação e edição

Ana Barbara dos Santos

Fotografia

Acervo DIEI - Unidades de Educação Infantil da RME

Análise das avaliações

Ana Barbara dos Santos
Giuliano Pinheiro Massimo

Carta à Rede

Olá, professoras e professores da Educação Infantil Paulistana,

Iniciamos esta carta com as palavras da arte-educadora Stela Barbieri no prefácio do livro *Ateliê no Cotidiano: convite, convívio e continuidade* (2020) que anuncia a possibilidade de formação de educadores com a aprendizagem acontecendo na vida como ela é, como oportunidade cotidiana de perceber o extraordinário no ordinário. Com esse objetivo, o projeto *Formação em Contexto* traz os temas cultura escrita e leitura literária para a centralidade das ações formativas, não como hierarquização de linguagens, mas com o intuito de aprofundamento nas discussões que reverberem nas aprendizagens dos bebês e das crianças em diálogos com as múltiplas linguagens.

Teremos como princípio condutor a ação reflexiva, pois, conforme Madalena Freire, no livro *Educador - Educa a dor*, “o ato de refletir é libertador, porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar” (Freire, 2023, p. 48). Você verá que a cada percurso haverá a indicação de um processo reflexivo que se materializa na qualificação da prática cotidiana. Freire (2023) continua: toda ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento; e, portanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.

Os estudos e seus efeitos na prática pedagógica irão assegurar os direitos de aprendizagem de todos os bebês e crianças, de forma equânime, integral e inclusiva. Considerando as(os) professoras(es) como pesquisadoras(es) do seu fazer e mediadoras(es) da ação educativa, a *Formação em Contexto* culminará na consolidação dos princípios do *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e na qualificação dos processos formativos.

Que esta experiência seja um diálogo entre nós que potencialize as oportunidades para que os bebês e crianças possam investigar, criar, explorar, expressar-se, brincar, conviver, experienciar, partilhar, narrar e interagir.

Excelente percurso e bons estudos!

Equipe DIEI/2025

FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Qual a finalidade da Formação em Contexto?

De acordo com o texto da Instrução Normativa SME nº10, de 13/02/2025:



Art. 2º O projeto *Formação em Contexto*, destina-se aos Coordenadores Pedagógicos, Professores de Educação Infantil - PEIs das Unidades Educacionais Diretas, Indiretas e Parceiras e para os Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - PEIF I, em exercício nas Unidades Educacionais mencionadas no art. 1º desta Instrução Normativa.

Art. 3º A formação em contexto deve ser entendida como processo formativo pautado nas práticas pedagógicas da Unidade Educacional (UE), articulado aos estudos e discussões de pesquisas da área, em consonância com os documentos oficiais da Rede, assim como com os documentos municipais e nacionais pertinentes.

Art. 6º São **diretrizes do Projeto “Formação em Contexto”, para o ano de 2025** a ênfase na cultura escrita e na leitura literária:

I - a reflexão sistemática sobre aspectos relacionados aos cuidados, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, equânime e inclusivo de bebês e crianças;

II - o aprimoramento dos saberes relativos às propostas metodológicas presentes nos materiais orientadores da RME;

III - o fortalecimento de processos de formação continuada;

IV - a consolidação do Currículo da Cidade: Educação Infantil e de seus princípios orientadores;

V - a articulação da Coordenação Pedagógica com o grupo docente, visando as práticas cotidianas e ao desenvolvimento de contextos de aprendizagem nas múltiplas linguagens;

VI - a integração da cultura escrita e da leitura literária no cotidiano da UE, planejando vivências e experiências que promovam a ampliação do repertório dos bebês e das crianças.

Desta forma, o percurso mensal será organizado **para todas as Unidades de Educação infantil**, afim de consolidar os princípios anunciados no *Currículo da Cidade: Educação Infantil*.

As estratégias formativas com cenas, estudo de caso, fotos, vídeos, reflexões, boas perguntas serão desdobradas para ampliar e compartilhar as potências que as visitas aos territórios evidenciaram, ampliando os repertórios e potencializando o fazer da Rede.

Organização processual da Formação em Contexto



Organização da
Formação em
Contexto

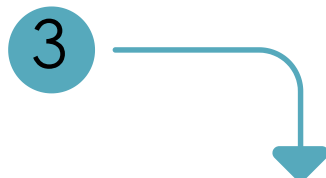
A equipe **DIEI** produz o material do percurso mensal com indicações de estudos e práticas para cada encontro.



As(os) **Coordenadoras(es) Pedagógicas(os)** acessam o material, estudam os conteúdos e organizam sua pauta formativa em articulação com o estudo do PEA/horário coletivo/formação continuada da Unidade.



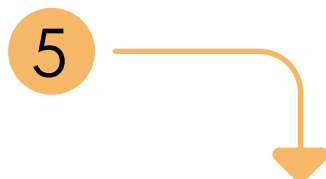
As equipes de **DIPEDs, supervisoras(es) e diretoras(es)** acessam o material e subsidiam o trabalho da Coordenação Pedagógica sobre como trabalhar em diálogo com os estudos da Unidade.



Os estudos, discussões e as estratégias presentes no material estudado refletem no **planejamento dos contextos de aprendizagem** das professoras com bebês e crianças.



O **grupo de professoras(es)** da Unidade realiza o estudo e as discussões planejados pela Coordenadora(or) Pedagógica(o) no horário coletivo.



A avaliação produzida pela Unidade Educacional (respostas do formulário no final de cada percurso) é considerada pela equipe DIEI na elaboração dos próximos percursos.



Os registros das propostas, produzidos pelas(os) professoras(es) são compartilhados nos momentos coletivos de forma a enredar e impactar nos replanejamentos das professoras e na elaboração dos momentos formativos por parte da(o) Coordenadora(or) pedagógica(o).



Como organizar o planejamento mensal do PEA/Plano de Formação com esse material?

Sobre a importância de fazer escolhas!

O material da Formação em Contexto, desde o primeiro mês, foi elaborado com o propósito de somar ao trabalho formativo já desenvolvido nas Unidades, por meio do Projeto Especial de Ação (PEA - para as Unidades Diretas) ou Plano de Formação (para as Unidades Parceiras), ampliando questões sobre Leitura Literária e Cultura Escrita, as quais são eixos relevantes na aprendizagem de bebês e crianças de nossa Rede.

Entendemos o quão desafiador é se deparar em construir essa articulação, por isso trouxemos algumas recomendações, baseadas nas avaliações dos meses anteriores:

1. “Meu PEA/Formação traz um tema muito diferente desses abordados no material”

Nesse sentido, é importante pensarmos na leitura literária e cultura escrita não como temáticas, mas abordagens. Isso quer dizer que, uma vez que são componentes do *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, podem ampliar muitos estudos. Vamos refletir sobre o caso de temas como alimentação. Ao invés de trazer livros sobre alimentos, por que não aprofundar em questões comuns aos dois temas, como a liberdade de movimento que tanto discutimos nos momentos de alimentação e também nos momentos de leitura, possibilitando, por exemplo, com que nos espaços destinados à alimentação também possam ser manuseados livros por bebês e crianças? Quais as interlocuções possíveis entre esses assuntos?

2. “É difícil fazer escolhas sobre o que estudar com o grupo”

O material é pensado para, em primeiro lugar, ser um estudo individual da(o) Coordenadora(or) Pedagógica(o). Separe um momento para ler integralmente e, se possível, faça a impressão do documento. Leia fazendo marcações no texto e anote com caneta partes que chamaram sua atenção. Vá observando os caminhos que o material te indica. Quando terminar, você terá um estudo pessoal para abrir os diálogos com seu grupo. Selecione os trechos para compartilhar, avaliando o percurso mensal e as necessidades formativas de seu grupo que você deve conhecer muito bem.

3. “O material não traz passo-a-passo”

Não temos a intenção de intervir na organização da Coordenação Pedagógica nem impor ritmos, por isso, o material é construído para um estudo integral com autonomia para escolhas a partir das necessidades do grupo. Entendemos que, em alguns meses, não será possível explorar o documento inteiro, mesmo que exista essa necessidade. Desta forma, é possível selecionar alguns trechos para trabalhar no mês seguinte.



PERCURSO DE MARÇO



Carta à Rede



Olá, Coordenadoras(es) Pedagógicas(os) da Educação Infantil,

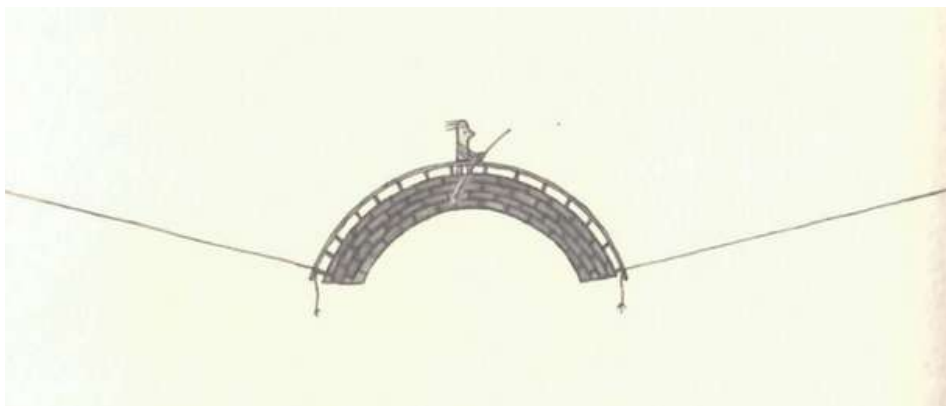
Iniciamos essa carta com as palavras de Madalena Freire no livro *Educador - Educa a dor*, em que “todo fazer pedagógico nasce de um sonho e todo sonho emerge de uma **necessidade**, de uma falta que nos impulsiona na busca de um fazer” (Freire, 2023). Nesse sentido, o projeto *Formação em Contexto* nasce do mapeamento realizado a partir das itinerâncias e visitas técnicas junto às assessoras pedagógicas da Divisão de Educação Infantil nos últimos 3 anos, nos 13 territórios da Cidade de São Paulo, da escuta das equipes de formadoras(es) das DIPEDs e do Grupo de Trabalho de Educação Infantil composto por Supervisoras(es) e Formadoras(es). Esses momentos evidenciaram o quanto a Rede tem avançado em seus planejamentos e propostas envolvendo a cultura escrita e leitura literária, mas o quanto ainda é necessário qualificar as práticas cotidianas na organização dos contextos de aprendizagem, que contribuam para a efetivação da cultura escrita em seu uso social e que bebês e crianças vivenciem a leitura literária enquanto direito humano, linguagem da arte, experiência estética em diálogo com as múltiplas linguagens.

Com esse objetivo, o projeto *Formação em Contexto* traz as temáticas da cultura escrita e da leitura literária, para a centralidade das ações formativas, não como hierarquização de linguagens, mas para aprofundar nas discussões de forma que reverbere nas aprendizagens dos bebês e das crianças.

O projeto *Formação em contexto* tem como premissa **apoiar, fortalecer e valorizar** a ação formativa da(o) Coordenadora(or) Pedagógica(o) nos momentos de PEA ou Horário Coletivo (JEIF) e formação continuada dos profissionais da infância, subsidiando o planejamento e o (re)planejamento dos contextos de aprendizagem, para assegurar os direitos de aprendizagem de todos bebês e crianças, de forma equânime, integral e inclusiva, culminando na efetivação das diretrizes do *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e a qualificação dos processos de aprendizagem.

FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Reconhecendo a(o) Coordenadora(or) Pedagógica(o) em sua ação **formadora, articuladora e de acompanhamento** pedagógico, o percurso formativo mensal encaminhado pela DIEI poderá ser um elo entre a necessidade formativa da Unidade Educacional e a de toda a Rede Municipal de Ensino incentivando e respeitando a autoria e protagonismo na organização e planejamento do processo formativo na Unidade Educacional.



TROCHÈ, Gervásio. 2014.

Iniciaremos os percursos formativos mensais abordando a leitura literária no cotidiano da UE, pois “acreditamos que a literatura é um direito universal e essencial para o desenvolvimento das crianças. É pela literatura que podemos promover diversidade e inclusão e formar leitores críticos e criativos desde cedo”. (São Paulo, 2025, p.11)

Os percursos formativos serão organizados com uma parte inicial, abordando conceitos que irão subsidiar seus estudos para a construção das pautas, por meio de textos, vídeos, referências bibliográficas. No segundo momento do percurso, traremos estratégias formativas e questões problematizadoras para auxiliar as discussões e reflexões junto às(aos) professoras(es), articulando teoria e prática.

As propostas de *Mão na Massa* tem por objetivo contribuir com o planejamento intencional da(o) professora(or) na materialização dos conceitos de leitura literária e cultura escrita em diálogo com as múltiplas linguagens nas mudanças de práticas a partir da organização dos contextos de aprendizagem no cotidiano dos bebês e crianças.

Compreendendo o momento formativo como um lugar de ação-reflexão-ação, tematização e problematização da prática, considerando a(o) professora(or) uma(um) pesquisadora(or) de sua prática docente.

Boa formação!
Equipe DIEI

Sumário

percurso de março

Parte I

Como o projeto se estrutura junto aos estudos da Unidade Educacional 13

Parte II

Os contextos de aprendizagem e as múltiplas linguagens 18

Parte III

Onde está a leitura no Projeto Político Pedagógico 21

Parte IV

Mão na massa 30





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte I
Como o projeto se
estrutura junto aos
estudos da Unidade
Educativa

Objetivos

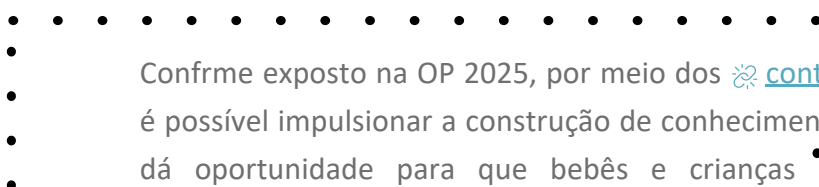
De acordo com o texto da Instrução Normativa SME nº10, de 13/12/2025:



Art. 5º O Projeto *Formação em Contexto*, tem como principais objetivos:

- I - apoiar a formação continuada, alinhada às demandas da Unidade Educacional e ao Projeto Especial de Ação (PEA);
- II - contribuir para a materialização dos contextos de aprendizagem nas práticas cotidianas;
- III - fortalecer e consolidar os princípios delineados no Currículo da Cidade: Educação Infantil;
- IV - aprofundar o estudo sobre as temáticas da cultura escrita e leitura literária em diálogo com as múltiplas linguagens.

Nesse sentido, o percurso mensal contribuirá com a materialização dos **objetivos** transpondo a teoria em propostas práticas que garantam os direitos à aprendizagem de bebês e crianças.



Conforme exposto na OP 2025, por meio dos  [contextos de aprendizagem](#), é possível impulsionar a construção de conhecimento, pois sua organização dá oportunidade para que bebês e crianças participem ativamente, explorando, investigando, criando e interagindo. Mas para isso é fundamental a ação intencional da(o) professora(or) na organização desses contextos.



Chamamos de **ação intencional na organização dos contextos de aprendizagem** toda a elaboração que ocorre desde:

- o **planejamento** dos espaços;
- a **escolha e seleção** de materialidades;
- a **observação** de bebês e crianças (o que fazem, falam, brincam, o que aprendem, as hipóteses levantadas);
- os **registros** que impulsionam a reflexão e o replanejamento;
- a **avaliação** para identificar as aprendizagens dos bebês e crianças;
- as novas **escolhas e projeção**.

Compreendemos a avaliação como o processo ação-reflexão-ação.





Dessa forma, entendemos que a **cultura escrita e a leitura literária** devem estar presentes nos contextos de aprendizagem, não de forma hierárquica ou isolada, mas em consonância com as múltiplas linguagens. Sendo assim, os percursos mensais trarão estudos para aprofundar os conhecimentos das equipes sobre essas temáticas, rompendo com ideias cristalizadas e revendo as estratégias; provocando reflexões e debates construtivos, que vão permear a reinvenção e criação de contextos de aprendizagem fundamentados nos documentos orientadores da Rede, em bibliografia atualizada e comprometida com o protagonismo docente e infantil.



PONTO DE ATENÇÃO

A *Formação em Contexto* visa um trabalho de reflexão processual com estudos que vão refletir gradualmente na prática de acordo com os princípios dos documentos da RME.



Referências fundamentais

Para iniciar os estudos, entendemos que trazer alguns conceitos que nortearão o projeto *Formação em Contexto* é essencial para o ponto de partida e que serão retomados constantemente nos percursos mensais.

É importante lembrar que a base desta formação é o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e as referências bibliográficas que ele anuncia em toda sua estrutura. A ampliação das referências partem do estudo desse documento, por meio dos cursos oferecidos, dos grupos de trabalhos com as assessorias que apoiaram a implementação curricular, das avaliações das Jornadas Pedagógicas e das diversas visitas realizadas pela equipe DIEI nas treze Diretorias Regionais de Educação.

Como encontrar as referências bibliográficas no *Currículo da Cidade: Educação Infantil*?



Além do *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, o documento *Leitura literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras* e suas referências também serão base da formação, bem como demais bibliografia da área, principalmente os títulos presentes nos acervos de formação das Unidades de Educação Infantil.

Formação em Contexto em diálogo com os projetos e estudos da Unidade

A **formação em contexto** deve ser entendida como processo formativo que amplia as práticas pedagógicas de cada Unidade Educacional (UE), articulada aos estudos e discussões de pesquisas da área, em consonância com os documentos oficiais da Rede, assim como com os documentos municipais e nacionais pertinentes. O conteúdo, tema e pauta da formação foram definidos e organizados a partir da identificação de necessidades formativas comum a Rede, com objetivo de alinhar princípios, conceitos e práticas que se sustentam na identificação das necessidades específicas de cada Unidade.

O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* anuncia que a formação permanente das(os) professoras(es) tem como essência **a construção do currículo e do PPP**. O documento diz que o PPP:



[...] explicita e problematiza as concepções de currículo subjacentes às práticas pedagógicas para intervir, organizando, em parceria com a direção e a supervisão escolar, os momentos de avaliação institucional para construir o seu Plano de Ação, bem como colaborar no Plano de Ação e nas metas da UE. A experiência demonstra a importância da elaboração e do planejamento de pautas formativas com base na escuta atenta de demandas por parte da coordenação pedagógica, assim como a utilização de estratégias que, para além de estudos e aprofundamentos conceituais, tematizam práticas para aprimorá-las e qualificá-las (São Paulo, 2022. p.189).



Desta forma, as indicações, perguntas, reflexões sugeridas no percurso do projeto *Formação em Contexto*, precisam ser exploradas a partir das ações da Unidade Educacional. O diálogo começa no percurso formativo, mas a ampliação deste diálogo só se materializa com o compromisso das equipes em refletir e agir a partir das demandas identificadas na U.E.

Dessa forma, o movimento de **ação-reflexão-ação** será constante e permanente e o percurso contribuirá para aprofundarmos as reflexões.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte II
Os contextos de
aprendizagem e as
múltiplas linguagens

Os organizadores do cotidiano e o planejamento

Caminhando com nossos estudos, vamos ampliar as reflexões sobre alguns conceitos que são fundantes para o planejamento e para a prática na Educação Infantil, mas que precisam ser constantemente retomados para que o trabalho por meio de **contextos de aprendizagem** seja concretizado.

Retomando um trecho do *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, para planejar é necessário considerar que “A estruturação do dia dos bebês e das crianças vale-se de cinco variáveis que organizam o processo educativo: **os espaços, os tempos, as interações, as materialidades e as narrativas (nas múltiplas linguagens)**” (São Paulo, 2022, p.133).

Essas variáveis, que chamamos de **organizadores do cotidiano**, não podem ser planejadas isoladamente, no entanto, é necessário saber a função de cada uma delas para organizar o cotidiano, com rotinas adequadas que reverberem em **contextos de aprendizagem**. Para isso, indicamos retomar o texto  [Rotinas na Educação Infantil](#), na OP/25, que explica com detalhes cada variável. Nesse mesmo texto, as **diferenças entre cotidiano e rotina** são evidenciadas, sendo assim é essencial aprofundar tais conceitos.

Aqui podemos trazer a metáfora da figura de um **guarda-chuva**: o **cotidiano** é o guarda-chuva que abarca o ordinário e o extraordinário. A **rotina** é o que temos como ações inegociáveis, e o **contexto de aprendizagem** assegura as brincadeiras e interações como possibilidades de aprendizagens na Educação Infantil.

Miguel Ángel Zabalza Beraza, professor Catedrático da Universidade de Santiago de Compostela, pedagogo, pesquisador de múltiplos interesses, entre eles, aborda perspectivas contemporâneas para a Educação Infantil. No livro *Qualidade em Educação Infantil* (1998) diz o seguinte:



Os ambientes na Educação Infantil devem ser considerados como uma estrutura que potencializa oportunidades diversas para que as crianças encontrem seus sonhos, vivam possibilidades de investigar, criar, explorar, expressar-se, brincar e conviver. A esta estrutura denominamos Contexto de Aprendizagem (ZABALZA, 1998).



Nesse sentido, os contextos de aprendizagem podem ser compreendidos como a estrutura que potencializa oportunidades nos espaços da Educação Infantil, se constituem a partir das múltiplas linguagens, conforme anuncia o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*:



as múltiplas linguagens correspondem aos modos como bebês e crianças comunicam uma ideia, uma informação, um sentimento, uma necessidade: desde o choro até a maneira como brincam e se movimentam, correm e dançam, seus desenhos, suas pinturas, suas atitudes, o que dizem, enfim, como expressam o que vão aprendendo, o que estão sentindo, o que querem e do que precisam (São Paulo, 2022, p.100).



Contextos de aprendizagem: um diálogo constante

O percurso de estudos será um aprofundamento em como organizar os contextos de aprendizagem fortalecendo as relações entre as múltiplas linguagens, articulados principalmente à cultura escrita e à leitura literária.

Dessa forma, a equipe da Unidade Educacional deve colocar sucessivamente em perspectiva os espaços como ambientes relacionais. Ter atenção constante a organização de todos os ambientes como microssistemas que operam sobre as interações e experiências coletivas e individuais.



PARA REFLETIR

O que você já sabia sobre contextos de aprendizagem?

O que mais acha que precisa aprender?

Faça essas anotações para você mesma(o) e retome-as ao longo dos percursos mensais para refletir sobre como os estudos e pesquisas da *Formação em Contexto* estão ecoando em sua forma de planejar, organizar e registrar as propostas para bebês e crianças.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte III
Onde está a leitura
no Projeto Político
Pedagógico



Questões fundamentais

1

Você conhece o percurso histórico vivido pelo documento que atualmente chamamos de Projeto Político-Pedagógico?

2

Um documento que reflete a luta de estudiosas(os) para validar o protagonismo e autonomia das Unidades Educacionais e que pode revelar sua identidade, pode ser chamado de “meramente burocrático”?

3

Como é efetivamente realizada a construção do Projeto Político-Pedagógico na Unidade Educacional?

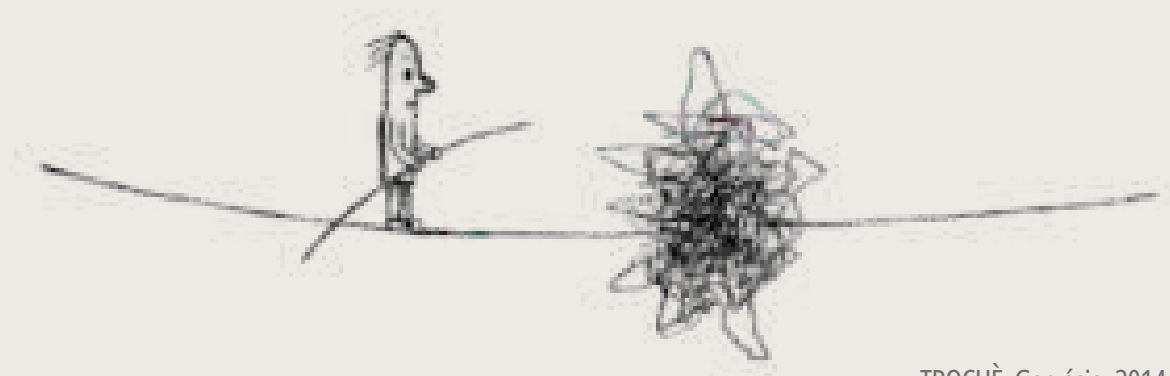


PARA REFLETIR

Você já tinha feito as perguntas acima na hora de planejar o seu trabalho? O quanto você percebe que elas são relevantes para planejar cotidianamente?

Faça essas anotações para você mesma(o) e retome-as ao longo dos percursos mensais para refletir sobre como os estudos e pesquisas da *Formação em Contexto* estão ecoando em sua forma de planejar, organizar e registrar as propostas para bebês e crianças.





TROCHÊ, Gervásio. 2014.

O Projeto Político-Pedagógico e seu percurso histórico

Vamos retomar brevemente o histórico do PPP para compreender sua importância na conjuntura da Formação em Contexto:

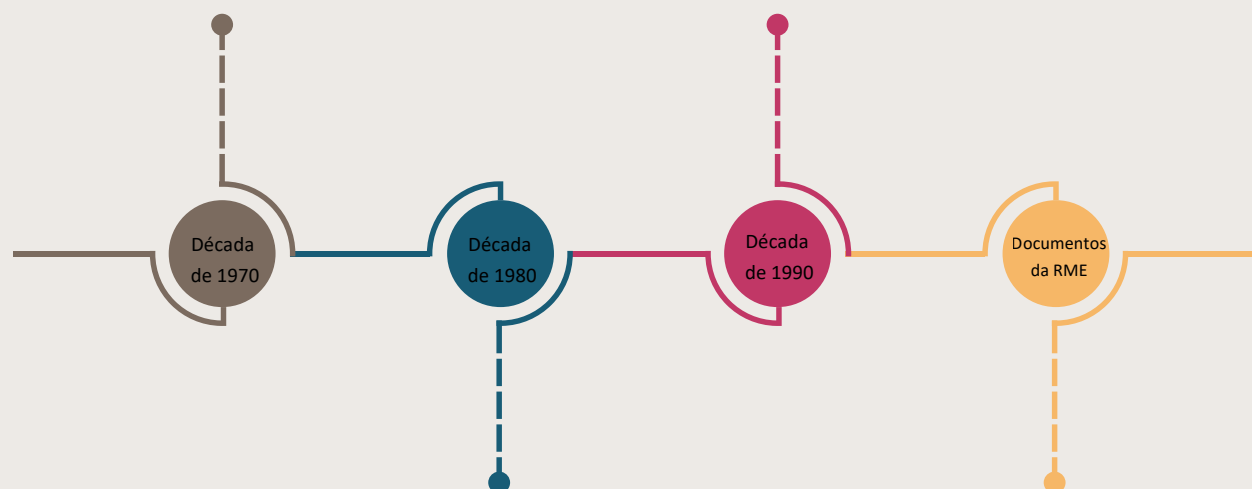
Havia um Regimento Educacional único, para todas as Unidades Educacionais da Cidade (1960/70)

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.

De acordo com a nova LDB, Lei nº 9394/96, em seu art. 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil



O Projeto Político-Pedagógico (PPP) teve sua origem no período de reformas que aconteceram no Brasil na década de 1980, época em que os governos de oposição, aos poucos, foram delineando uma política educacional contrária à que fora imposta pelos governos militares, embora sua determinação só ocorresse na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96**. Na Constituição Federal de 1988 reconhece-se a Educação em creches e pré-escolas como Direito da Criança e dever do estado a ser cumprido nos sistemas de ensino e a criança como sujeito de direitos.

Documentos da RME que dialogam sobre o PPP:

Orientação Normativa nº 01: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares - págs 20,21.

Currículo Integrador da Infância Paulistana - pags. 13/14, 18, 24 e 46.

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana - Dimensão 1 Planejamento e Gestão Educacional



O Projeto Político Pedagógico, o Currículo da Cidade: Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana



1.1.1 O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado e é revisto constantemente com a **participação** das professoras e professores, crianças, equipe gestora (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico), equipe de apoio e pais, por meio de reuniões e em diferentes momentos? (Ex.: horários de estudo, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e Conselho de Escola, para as Unidades da rede direta). *(Grifo nosso)*

A **construção coletiva, participativa** e genuinamente democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) como expressão das intenções e como vivência de propostas pedagógicas que traduzam a marca identitária de cada Unidade é de suma importância para a concretização da tão sonhada gestão democrática. Nas palavras de Azanha (2006, p. 104), “elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia”. O PPP, anunciador da gramática pedagógica orientadora do currículo da Unidade Educacional - UE, encerra um ato político refletido coletivamente e colaborativamente, implicado com um duplo movimento de tomada de consciência da realidade educacional da instituição e de tomada de decisão em favor de mudanças que se façam necessárias. (São Paulo, 2019, p. 180) *(Grifo nosso)*



PARA REFLETIR

Entendendo o PPP como um lugar de construção contínua participação coletiva, como essa documentação tem sido revisitada na UE?
 Dialogue e escreva sobre isso pensando em estratégias que efetivem o conceito evidenciado nos IQEIP e no Currículo da Cidade: Educação Infantil.





Estratégias formativas para o percurso mensal

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora Pedagógica,

Em nosso percurso, apresentaremos estratégias a serem trabalhadas com seu grupo. É importante refletir sobre cada uma e selecionar aquela que melhor dialoga com as demandas e necessidades identificadas e registradas durante **os momentos de reflexão** sobre sua Unidade Educacional.

- **PROPOSTA 1**

Problematizar o PPP por meio das perguntas que estão nos descritores dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*.

Exemplo:

1.1.5 O Projeto Político-Pedagógico é disponibilizado de forma acessível como um documento de consulta para todos os membros da comunidade escolar?

1.2.4 As(os) professoras(es) têm garantido sua participação e autoria no planejamento e execução de planos de trabalho/projetos, atendendo aos interesses e necessidades de sua turma, de forma coerente com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional?

- **PROPOSTA 2**

Dividir as(os) professoras(es) em duplas ou pequenos grupos, com as perguntas disparadoras que estão nos descritores dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, socializar as reflexões destes diálogos e depois sistematizá-las.

- **PROPOSTA 3**

Diante dos conceitos estudados, identifiquem coletivamente onde eles estão presentes no cotidiano da sua Unidade Educacional traçando um plano de qualificação para as lacunas encontradas.





O Projeto Político Pedagógico e a leitura literária: um olhar necessário

Talvez o PPP da sua UE não traga explicitamente como o trabalho com a leitura literária é organizado. Pode ocorrer a presença de projetos como empréstimo de livros (o qual iremos problematizar em outro percurso) ou outro tipo de ação, mas vale a pena revisitá-lo para ponderar em que medida esse trabalho tem recebido destaque e como.

É possível que nesse momento as equipes percebam que não há de fato profundidade na abordagem da leitura literária no PPP. Essa percepção não desqualifica o trabalho que vem sendo realizado, pelo contrário, é oportuna essa identificação, uma vez que a auto avaliação visa reconhecer necessidades para identificar estratégias que tragam à tona aquilo que necessita maior investimento.

Por falar em autoavaliação, muitos elementos identificados como pontos de atenção que compõem o PPP partem daquilo que foi observado na aplicação dos *Indicadores de Qualidade*. No entanto, é perceptível que esse documento não apresenta referenciais específicos sobre leitura literária de forma objetiva e direcionada. Isso está ligado ao momento de sua elaboração e como as políticas para aquisição de livros em nossa Rede se modificaram ao longo dos anos. Com a ampliação da presença de livros literários em nossas Unidades, as discussões sobre a leitura literária na infância avançaram. Consequentemente, seu impacto nos processos de aprendizagem de leitura e escrita também.

Para esse estudo, vamos trazer um trecho do documento: *Leitura literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras* (2025), no qual são discutidos os tópicos dos *Indicadores de Qualidade* que abordam a leitura e como podemos compreender sua dimensão na avaliação cotidiana na Unidade Educacional:



O documento *Leitura literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras* deve entrar no Acervo Digital da SME até o final do primeiro semestre. Enquanto isso, vamos trazer trechos para o nosso estudo.

Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana

Destacamos que mesmo que alguns indicadores não estejam diretamente relacionados à Literatura, todos indicadores de qualidade podem ser compreendidos dentro das possibilidades e importância de avaliar o lugar da leitura literária. Por exemplo, em:

3.1.3 As educadoras e os educadores incentivam os bebês e as crianças a escolherem brincadeiras, brinquedos e materiais, diariamente? **Podemos acrescentar a leitura diária;**

4.4.2 A Unidade Educacional planeja e organiza espaços comunicativos proporcionando interação com as famílias/responsáveis e a comunidade? **Podemos acrescentar a leitura, empréstimo de livros ou contação de histórias com a comunidade.**

Afirmamos que a Literatura possui um papel humanizador e, para que esse potencial seja plenamente alcançado, é essencial integrar a prática da leitura tanto no cotidiano educacional, quanto no território em que a UE está inserida.

A **dimensão 6**, intitulada *Ambientes Educativos: Tempos, espaços e materiais*, discute a importância da organização dos ambientes, tempos e materiais nas Unidades Educacionais, refletindo concepções de educação e cuidado. Nesse sentido, o **Indicador 6** propõe que olhemos para os espaços considerando que não são neutros; eles possuem dimensões simbólicas que influenciam o desenvolvimento de habilidades e sensações das crianças. As múltiplas oportunidades que os espaços oferecem aos bebês e crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas em relação com os materiais ofertados que devem ser escolhidos intencionalmente e visando a presença de diferentes possibilidades de experiências e aprendizagens.

O tópico **6.1.11** diz o seguinte:

Os ambientes são organizados com diversidade de livros e outros materiais sensoriais de leitura que possuam riqueza de tamanhos, cores, formas, texturas, inclusive odores e temperaturas?



É muito importante que seja feita uma leitura e interpretação assertiva desse tópico, levando em consideração todo o contexto dessa dimensão para que sua proposição não seja compreendida de forma contraditória às concepções de leitura literária defendida nos documentos oficiais.

Quando o documento propõe diversidade de livros, vamos observar a bibliodiversidade do acervo das salas. “O conceito abarca a diversidade cultural de livros em um acervo composto por títulos que apresentem, em seu conteúdo, diferentes culturas e estéticas abrindo espaço para presença plural de vozes e visões de mundo” (CERON, 2024, p. 53).

Quanto à materialidade e sensorialidade, é comum atrelar essas características aos livros de banho, livros de tecido, livros com botões que emitem sons, livros com páginas de texturas diferentes. Esses livros não estão no campo do literário e por vezes, suas possibilidades enquanto livros informativos também são empobrecidas, pois tratam o livro como um brinquedo para entreter.

É possível encontrar qualidades materiais e sensoriais em elementos muito mais simples em forma, mas ricos em elaboração estética. Livros literários construídos com diferentes papéis já carregam riqueza de textura, temperatura, cheiro e forma. Também é importante se atentar a outros materiais que carregam ricas possibilidades de experiência leitora, além dos livros literários:

- CAIXA DE AREIA
- QUEBRA CABEÇA
- MAPAS
- GLOBOS TERRESTRES
- MANUAIS DE INSTRUÇÃO
- LIVROS DE RECEITA
- LIVROS INFORMATIVOS
- ENCICLOPÉDIAS

Essas são algumas sugestões dentro do campo da cultura escrita que podem ser observados na **Dimensão 6**, no que se refere à experiência com leitura, além das experiências que podem ser planejadas no cotidiano como a escrita de listas, cartas e outros gêneros textuais envolvidos na prática social de leitura e escrita.

Leitura literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras p. 66-69

Questões fundamentais

1

Onde aparecem, mesmo que indiretamente, no PPP da sua Unidade Educacional os aspectos inegociáveis em relação à leitura literária?

Escreva sobre isso.

2

Considerando que o Direito 14 (São Paulo, 2024, p. 52) dos bebês e crianças de escutar histórias (orais e escritas) com o apoio de diferentes gêneros textuais - narrativa, poesia entre outras - e a manusearem livros e revistas e outros suportes textuais deva ser garantido e visibilizado no PPP, como sua Unidade Educacional tem assegurado este direito?

Escreva sobre isso considerando as diferentes faixas etárias/turmas ou as turmas multietárias e suas especificidades.



PARA REFLETIR

Você já tinha percebido a necessidade de ampliar as questões referentes a leitura literária nos Indicadores de Qualidade?

Nos últimos anos, seu grupo tem levantado questões sobre a importância de repensar a leitura literária nos momentos de aplicação dos Indicadores?

Faça essas anotações para você mesma(o) e retome-as ao longo dos percursos mensais para refletir sobre como os estudos e pesquisas da *Formação em Contexto* estão ecoando em sua forma de planejar, organizar e registrar as propostas para bebês e crianças.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte IV
Mão na massa



Mão na massa

O **Mão na massa** é o momento de levarmos todas as reflexões que o percurso mensal provocou no grupo para uma proposta prática, por meio da qual serão planejadas propostas e registradas as vivências de bebês e crianças com enfoque no percurso do mês.

Por ser o primeiro material, trouxemos mais a estrutura da formação e questões reflexivas de olhar para o PPP e Indicadores, porém, também trouxemos pontos de atenção sobre a organização dos contextos de aprendizagem e as múltiplas linguagens em relação a leitura literária. Nossa proposta prática irá:

1. Fundamentar a ação

Vamos ler o trecho a seguir do documento *Leitura literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras*:



Cultura Infantil e Compartilhamento de Práticas Culturais

A primeira infância é um período definidor no desenvolvimento humano, marcado pelo crescimento estético, emocional, social e cognitivo. María Emilia López, em *Um Mundo Aberto: Cultura e Primeira Infância* (2018), destaca a importância da integração cultural nesta fase tão crucial, e Michèle Petit, em *Ler o Mundo* (2019), complementa essa visão enfatizando o papel singular da literatura como imersão na cultura.

María Emilia López propõe que a exposição à cultura nas suas diversas formas: artes visuais, música, literatura e dança, propicia aos bebês e às crianças **uma bela tapeçaria de experiências**, essenciais para seu desenvolvimento holístico. Paralelamente, Michèle Petit ressalta a leitura (e, no caso da primeira infância — também ouvir histórias) como um meio potente que não apenas conecta gerações e fortalece laços comunitários, mas também permite compartilhar e preservar valores, tradições e memórias. Assim, a literatura não se limita a ser uma atividade de interpretação textual individual, mas emerge como um processo humanizador, capaz de compartilhar emoções, sensibilidades e uma ampla gama de perspectivas de vida. (São Paulo, 2025, p. 34)



Considerando as palavras de María Emilia López, quando ela traz a metáfora da “bela tapeçaria de experiências”, a autora coloca nossa prática em questão com as seguintes reflexões:

- Quando oferecemos propostas com diferentes linguagens como artes visuais, música, literatura e dança, estamos de fato oportunizando experiências promotoras de aprendizagem de forma intencional?
- Quando planejamos, ofertamos momentos e materiais, de forma elaborada e articulada, quanto as relações entre tempos, espaços, materialidades, interações e narrativas?
- Como relacionamos essas propostas às aprendizagens e construímos um fio condutor com as rotinas e o cotidiano de bebês e crianças?

Vamos levar essas ponderações para fundamentar a organização das próximas propostas e avançar para um ambiente educacional que provoca investigação e a imersão cultural!



PONTO DE ATENÇÃO

Ressaltamos que não é objetivo da *Formação em Contexto* que todo o trabalho pedagógico seja transformado em uma sequência de atividades sobre leitura literária e cultura escrita.

2. Planejar e organizar a prática

Como é prática do início de cada ano letivo, nós selecionamos alguns livros para ficarem na sala de referências acessível aos bebês e crianças da turma. Caso, você ainda não tenha feito essa seleção, convidamos realiza-la agora. Quem já fez, pode olhar para o que foi selecionado e fazer as reflexões propostas:

- A primeira proposta é a criação uma lista com 10 livros para bebês e crianças acessarem nos próximos dias. Cada professora(or)/turma/agrupamento deve ir até a sua sala de referência ou até a sala de leitura da Unidade (ou ainda outro espaço onde os livros ficam guardados) e selecionar os 10 livros. Após essa seleção, preencher a lista a seguir com o título de cada livro e as informações solicitadas (*lista anexa* - Imprimir uma para cada professora).



- **suporte:** definir onde os livros vão ficar expostos, se será em cesto, caixa, bolsão, etc.
- **local:** escolher um espaço como sala de referência, parque, bosque, solário, refeitório, etc.
- **parcerias:** dialogar com as pessoas que poderão apoiar e que estarão no local como ATEs, equipe de limpeza e de cozinha, gestoras(es), etc.
- **instrumentos de registro:** definir com antecedência se irá fotografar, anotar, filmar, etc.

3. Observação e registro

Para apoiar essa pauta para o olhar, sugerimos algumas observações específicas para manter o foco. Ressaltando que ter uma pauta e foco não significa se fechar à novidades e aos desvios, pelo contrário, ter uma pauta ajuda a entender quando o interesse das crianças vai para outro lugar, como retomar a rota ou reelaborá-la. ([proposta de pauta](#) - Imprimir uma para cada professora).



Para nossas proposições fluírem, é importante problematizar como a leitura literária tematiza nossos estudos e impactam na prática. Porém, não iremos deslocar o aprofundamento de estudos sobre a temática para um tema de propostas. Para isso, propomos que o grupo realize uma avaliação sobre a proposta a partir de algumas questões problematizadoras ([questões sobre a proposta](#) - imprimir para discutir no coletivo)



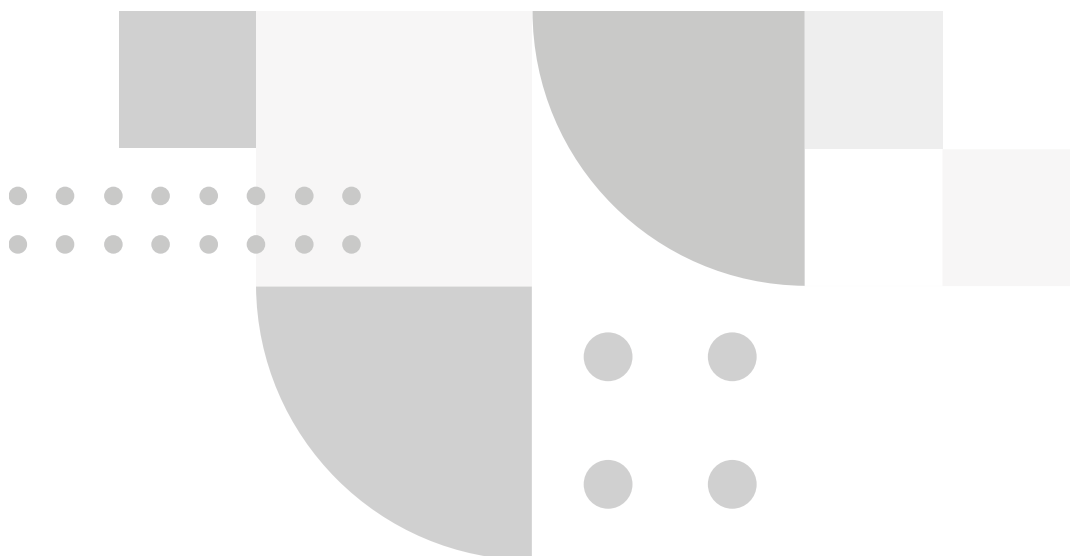
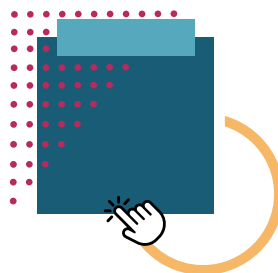
.....

Avaliação



Chegamos ao final do percurso do mês de março. A experiência de estudos realizados com seu grupo será uma importante referência para os próximos materiais. Dessa forma, cada Coordenadora pedagógica deve responder o formulário abaixo com a avaliação dos desafios, das potências e da articulação proposta no percurso.

Link da
avaliação



Referências

BARBIERI, Stela. **Linhas de existência**. In CINTRA, Raissa Helena Rodrigues. **Ateliê no cotidiano: convite, convívio, continuidade** / Raissa Helena Rodrigues Cintra, Rayssa Roman Fleury de Oliveira. São Paulo: [sn], 2020

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Nove projetos: o valor do trabalho por projetos**. São Paulo: Phorte, 2024.

CERON, Daniela Silvério. **Bibliodiversidade literária na primeira infância: reflexões sobre a relação de obras aprovadas para o projeto Minha Biblioteca CEI/EMEI da rede pública de São Paulo**. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3ª ed. São Paulo : Biruta, 2019.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução: Julia Vidile. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019. v. 1

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Intencionalidade, planejamento, protagonismo e participação: reflexões e orientações pedagógicas para a Educação Infantil paulistana**. – 1. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Leitura literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras**. São Paulo: SME / COPED, 2025. (No prelo)

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Organização Pedagógica 2025**. São Paulo: SME / COPED, 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa Nº 1/13 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME / DOT, 2014.

SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A; LIMA, V.G. (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

TROCHE, Gervasio. **Desenhos Invisíveis**. São Paulo: Lote 42, 2014.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



PERCURSO DE ABRIL



Carta à Rede



Equipe DIEI
Informações importantes sobre a
Organização da Formação em Contexto



Dianne Melo
Apresentação da Formação em Contexto

Olá, Educadoras(es),

Dando continuidade à Formação em Contexto, nesse mês de abril vamos adentrar ao universo da leitura literária, sua gênese e suas relações com bebês, crianças e educadoras nas Unidades Educacionais, mas também fora dela, em suas vidas cotidianas.

A primeira ação importante, foi estudar o Projeto Político-Pedagógico (Legislação - IN SME nº1/2015 e Padrões de Qualidade) da Unidade Educacional, identificando intencionalidades relacionadas à prática da leitura literária com bebês e crianças. Acreditamos que esse foi um movimento importante de reflexão e proposição de temas para a formação das equipes e também para estruturar práticas pedagógicas mais aderentes aos documentos orientadores vigentes, considerando as especificidades do território e da comunidade escolar.

Que seja um percurso proveitoso, profundo e provocador, reafirmando a literatura como um direito inegociável – um caminho para a equidade, a imaginação e a humanização.

Ótima formação!

Equipe DIEI

FORMAÇÃO EM CONTEXTO

O percurso de abril está estruturado da seguinte forma:

Para começo de conversa...

- O que significa dizer que a literatura é um direito?
- A relação entre literatura e os direitos humanos;
- A leitura literária no Currículo da Cidade e em outros documentos normativos;
- O papel da(o) CP como formadora(or) e mediadora(or).

Vamos entender a raiz desse conceito?

- As origens do conceito de direito à literatura;
- Antonio Candido e a literatura como necessidade humana;
- A relação entre leitura literária e formação subjetiva;
- Acesso e mediação: desafios na garantia desse direito.

Vamos aprofundar...

- Educação integral e literatura: a literatura como dimensão essencial para o desenvolvimento humano;
- Equidade e o direito à literatura: democratização do acesso, diversidade e representatividade;
- Paulo Freire e a leitura do mundo: literatura, consciência crítica e humanização.

Mão na massa

- Levantamento da presença da literatura nas salas referência e outros contextos;
- A literatura também é um direito para educadoras(es)

Para seguir adiante...

- Como fortalecer uma cultura de leitura literária nas Unidades Educacionais?
- Construção coletiva de planos de ação para fortalecer o direito à literatura na Rede.

Sumário

percurso de abril

Parte I

Para começo de conversa42

Parte II

Vamos entender a raiz desse conceito 47

Parte III

Vamos aprofundar? 51

Parte IV

Mão na massa 58





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte I
Para começo de
conversa...

Para começo de conversa...

Sabemos que, por décadas, o acesso à educação formal foi um direito negado à maior parcela da população. Ainda hoje as desigualdades sociais se perpetuam e são um retrato cruel na vida de inúmeras famílias, bebês e crianças atendidos nas UEs, todos os dias. Essas desigualdades mais “visíveis”, muitas vezes, estão relacionadas às oportunidades de emprego, moradia, saúde, alimentação, vestuário. Outras menos visíveis, mas igualmente importantes, estão relacionadas às oportunidades de ampliação de repertório, de acesso à arte, à cultura, à palavra e à linguagem.

No ensaio *O direito à literatura*, Antônio Candido (1985) aponta um dilema central nos direitos humanos ao destacar que as desigualdades no Brasil não se perpetuam apenas pela falta de “bens incompressíveis” — aqueles que são fundamentais, como alimentação, moradia e vestuário básico —, mas também pela escassez de “**bens compressíveis**”, considerados supérfluos, como roupas, adornos, cosméticos e brinquedos. Esses bens, embora vistos como dispensáveis por alguns, são um direito legítimo de todas as pessoas, independentemente de sua classe social. Candido parte do princípio de que **aquilo que é essencial para nós deve ser igualmente essencial para os outros**. Ele observa que, embora a sociedade reconheça que os menos favorecidos têm o direito a itens indispensáveis como comida, educação e saúde, há uma hesitação quanto à garantia de direitos culturais, como o acesso a grandes obras literárias ou musicais. Ele provoca a reflexão:



Será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 1985, p. 174), ressaltando a necessidade de incluir também os bens culturais, muitas vezes considerados supérfluos, como parte integral do direito à dignidade humana (MELO, 2023)



A literatura, portanto, entra no bojo de bens essenciais para uma formação integral e integradora de todas as pessoas. Diante das desigualdades de acesso já mencionadas, sabemos que é no espaço da Unidade Educacional (UE) que, muitas vezes, bebês, crianças, suas famílias e educadores(as) terão garantido o direito à literatura de qualidade e às experiências que dela derivam. Isso significa não apenas o acesso aos livros, mas também as mediações capazes de envolver esses sujeitos na e pela literatura, explorando as múltiplas linguagens presentes nas obras literárias. Por essa razão, a literatura ocupa um lugar central em nossos documentos orientadores, reafirmando seu papel fundamental na formação sensível e crítica de cada pessoa.



No entanto, apenas promover o acesso à literatura de qualidade, não garante que bebês e crianças tenham esse direito garantido. Maria Emília López, uma pesquisadora e autora argentina, especialista das Infâncias, refere que:



A primeira infância é a etapa da vida em que se aprende a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência de pensamento. Sem brincar, sem cantar, sem ler ou ouvir histórias ficcionais é difícil enriquecer a capacidade de pensar. Que lugar conferimos à palavra lúdica e poética, à leitura e à presença dos livros na vida das crianças é uma questão sobre a capacidade de pensamento de uma sociedade, por sua habilidade para inventar e reverter o estado das coisas (LÓPEZ, 2018. p. 78).



Nesse sentido, são as experiências que promovemos em torno do livro que farão a diferença para que esse direito à fabulação, à fruição, à escuta seja garantido.



Em outras palavras, um livro de literatura para as infâncias de qualidade parado na estante, ou na mão dos bebês e crianças sem nenhuma intencionalidade e intervenção de um adulto mediador, pode ter a mesma função de um objeto qualquer.

Para que a literatura cumpra seu papel formador e transformador, é essencial a presença ativa de um **adulto mediador**. Esse educador deve estar envolvido em todo o processo de mediação, desde a escolha e seleção cuidadosa dos livros até a organização do espaço, além de oferecer uma presença física e emocionalmente disponível no momento da leitura, favorecendo assim uma experiência estética e significativa para bebês e crianças.



PONTO DE ATENÇÃO

Isso não significa que devemos criar “atividades” ou ações direcionadas com os livros. Pelo contrário, a abordagem utilitarista ou a “didatização” da literatura tende a limitar as inúmeras possibilidades de exploração do texto, das imagens, da materialidade e dos diálogos que emergem das narrativas. A literatura deve ser vivida em sua plenitude, permitindo que cada leitura seja uma experiência aberta, sensível e espontânea, sem a necessidade de enquadrá-la em situações pedagógicas restritivas.



PARA REFLETIR

O que significa para você pensar em contextos de aprendizagem nos quais o livro literário seja inserido enquanto garantia de direitos essenciais, com base no direito 14 do documento **Intencionalidade, Planejamento, Protagonismo e Participação**?

Como você entende o papel de professora mediadora?

Faça essas anotações para você mesma(o) e retome-as ao longo dos percursos mensais para refletir sobre como os estudos e pesquisas da *Formação em Contexto* estão ecoando em sua forma de planejar, organizar e registrar as propostas para bebês e crianças.

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora Pedagógica,

Ao se apropriar desse conteúdo, procure levar essa discussão sobre o direito à literatura, retomando pontos que foram trazidos a partir do item **4. Compartilhamento**, *Mão na Massa* do mês de março. É importante analisar qual é a melhor estratégia de acordo com a discussão realizada pelo seu grupo no percurso passado, e qual dessas poderá fomentar melhores possibilidades de planejamento e replanejamento. Algumas possibilidades de organização do diálogo:

- **PROPOSTA 1**

Dividir em pequenos grupos. Cada um irá discutir e depois socializar com base nas questões: para continuidade e aprofundamento das experiências, como é possível reorganizar os espaços de forma que os livros estejam na centralidade da ação e, dessa forma, bebês e crianças vivenciem experiências literárias na perspectiva de direitos essenciais, levando em consideração o direito 14 articulando os diálogos e as práticas?

- **PROPOSTA 2**

Solicitar que as professoras levem registros escritos e fotográficos para o encontro e, a partir desses observáveis, repensar a organização de tempos e espaços que ampliem a experiência literária.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte II
Vamos entender a
raiz desse conceito

Vamos entender a raiz desse conceito?

A concepção da literatura como um direito humano foi introduzida por Antonio Candido na década de 1980. Crítico literário e humanista por essência, Candido estabeleceu uma relação profunda entre literatura e direitos humanos, convidando-nos, até hoje, a refletir sobre que literatura nos é acessível e de que forma esse acesso se dá. Ele propõe dois paralelos instigantes: de um lado, a literatura erudita, restrita a um grupo seleto de intelectuais; de outro, a literatura popular, voltada às camadas mais amplas da sociedade. Para ele, a literatura deve ser compreendida da forma mais abrangente possível, englobando:



todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1985, p. 176)



Assim, a literatura é vista como uma manifestação universal da humanidade em todos os tempos. Não há um só dia que possamos viver sem entrar em contato com algum tipo de fabulação, não há povo ou sociedade que possa viver sem ter contato com o imaginário, com a criação ficcional ou poética. Para o autor, a literatura é o sonho acordado das civilizações e que, portanto, é uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e que se constitui como um direito.

Se pensarmos nos bebês e nas crianças como sujeitos ativos na sociedade, que têm o direito de acessar e produzir cultura, é fundamental reconhecer a literatura como um direito inalienável desde a primeira infância. O contato com os primeiros textos – cantigas, brincadeiras, histórias, diálogos e a leitura de livros ilustrados – não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma experiência essencial para a construção de repertório, a humanização das relações e a inscrição cultural.

Nesse contexto, as UEs desempenham um papel essencial na garantia desse direito, preparando espaços e fomentando tempos que assegurem o encontro dos bebês e crianças com a literatura. Mais do que um recurso pedagógico, a literatura deve ser oferecida como uma vivência estética e de fruição, possibilitando que bebês e crianças se apropriem da palavra, da imaginação e das narrativas que os constituem como sujeitos no mundo.



E de qual literatura estamos falando? A literatura de qualidade para as infâncias

- • • inclui tanto os **livros ilustrados** – que articulam texto verbal e ilustrações – quanto os
- • • **livros-imagem** – construídos exclusivamente por imagens. Essas obras não impõem
- • • verdades absolutas, não reforçam estereótipos nem adotam um tom didático-
- • • moralizante. Pelo contrário, oferecem aos leitores a liberdade de construir sentidos,
- • • manifestar subjetividades, criar hipóteses, exercitar a imaginação, fruir a experiência
- • • estética e se envolver afetivamente com a leitura.



PARA AMPLIAR AS REFERÊNCIAS

Você já deve conhecer esses dois livros, pois integram o acervo artístico literário enviado pela SME em 2022. Que tal explorá-los um pouco mais? Volte na leitura desses livros após finalizar o percurso e perceba como irá olhar para eles com outros olhos.



Acesse também os vídeos formativos em que esses dois livros são melhor explorados pelas pesquisadoras Luísa Setton e Cássia Bittens. Clique nas imagens dos livros para acessar os vídeos.



Que tal retomar as listas elaboradas pelas professoras no item **2. Planejar e organizar a prática**, do *Mão na Massa* de março e selecionar alguns livros ilustrados e livros imagens e levar para o grupo de professoras. Apresente os livros e convide seu grupo a explorá-los. Em seguida, é possível abrir um diálogo sobre como apresentamos esses livros aos bebês e às crianças e quais as intervenções das professoras. É importante tomar nota das observações do grupo para serem aprofundadas nos próximos encontros.

Dessa forma, não é necessário, por exemplo, sentar com as crianças em roda na *Semana do Meio Ambiente* para ler um livro que trata desse tema e, em seguida, pedir que façam um desenho sobre a história ou sobre o personagem que mais gostaram. Esse tipo de abordagem reduz a literatura a um instrumento pedagógico, limitando suas possibilidades e descaracterizando seu papel. No percurso do mês seguinte, iremos problematizar mais essa questão de temas nos livros e como a literatura amplia o conhecimento sobre muitos assuntos sem se tornar um instrumento didático.

Garantir que as práticas de leitura literária sejam momentos abertos ao inesperado não significa subestimá-las ou considerá-las desprovidas de intencionalidade. A simples presença atenta do adulto mediador, fazendo boas perguntas, escutando o que as crianças têm a dizer, indicando caminhos e dialogando com bebês e crianças sobre o que veem e sentem ao explorar um livro, já representa uma ação potente na formação humana e na formação leitora.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte III
Vamos aprofundar?

O direito ao acervo

A literatura é um meio pelo qual podemos acessar a história de nossos antepassados, compreender o nosso presente e transformar o nosso futuro. Ao entrarmos em contato com as narrativas, ampliamos nossa percepção do mundo, construímos nossa identidade e nos reconhecemos como sujeitos ativos na sociedade. Além disso, a imersão no universo ficcional, subjetivo e metafórico da literatura nos permite elaborar questões fundamentais da existência humana, exercitar a empatia, explorar diferentes perspectivas e ressignificar experiências, tornando a leitura literária uma potente ferramenta de reflexão e transformação.

Se é na literatura e pela literatura que a humanidade tem registrado sua história, é também por meio dela que podemos conhecê-la em toda a sua complexidade. Isso significa acessar narrativas advindas de diferentes vozes, origens e perspectivas, valorizando a diversidade de olhares sobre a realidade vivida por povos distintos. Existe forma mais poderosa de refletir sobre a nossa história e exercitar o pensamento crítico diante dessas narrativas do que explorando a riqueza e a profundidade que a literatura nos oferece?



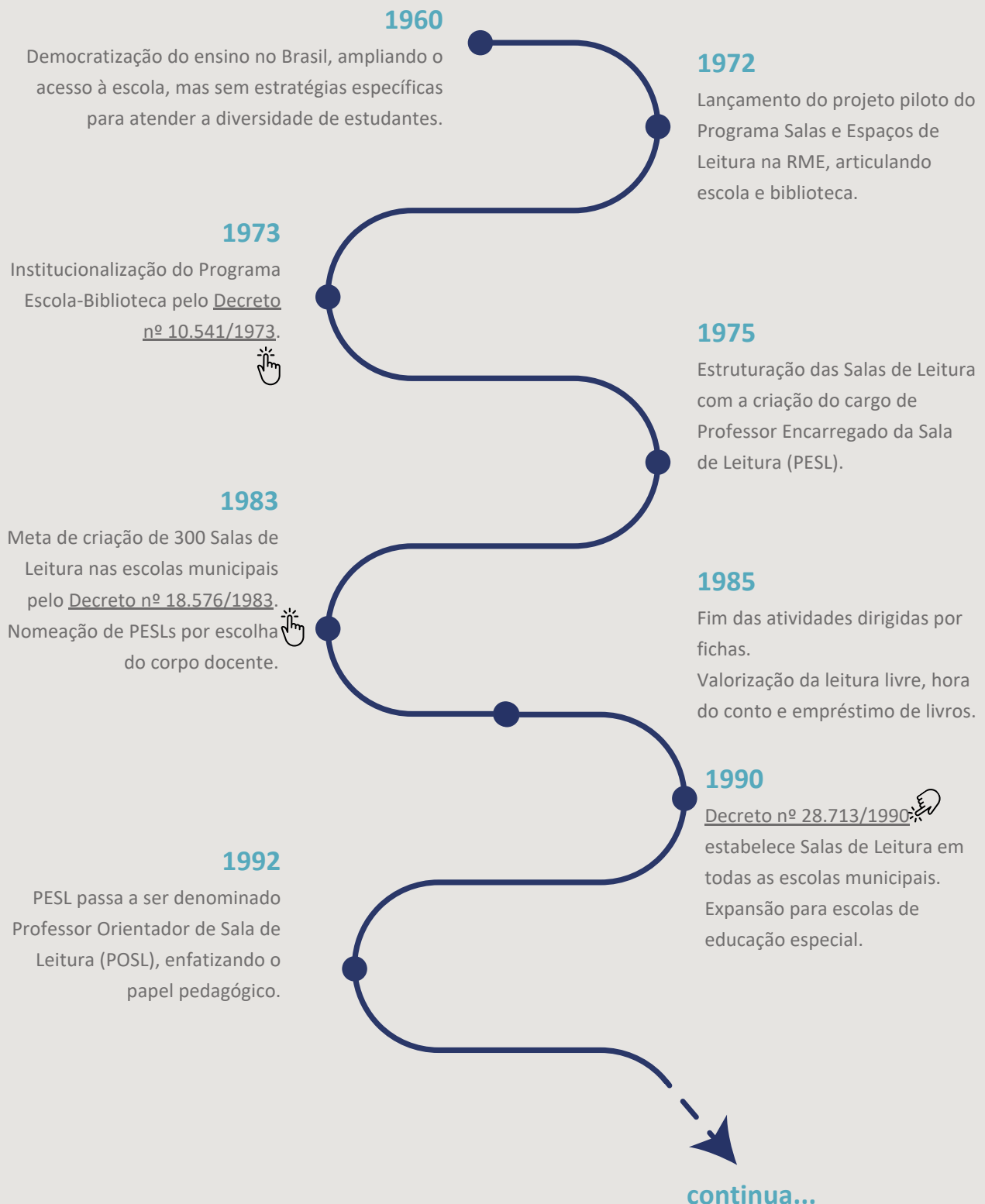
Para que esse acesso à história e às múltiplas narrativas seja, de fato, um direito garantido a todos os bebês e crianças, é imprescindível considerar a equidade na distribuição e na oferta da literatura. Já vimos anteriormente que, em um país marcado por profundas desigualdades, garantir que bebês e crianças em situação de vulnerabilidade tenham acesso e participem de práticas de leitura literária é um compromisso com a justiça social e com o direito humano à literatura.

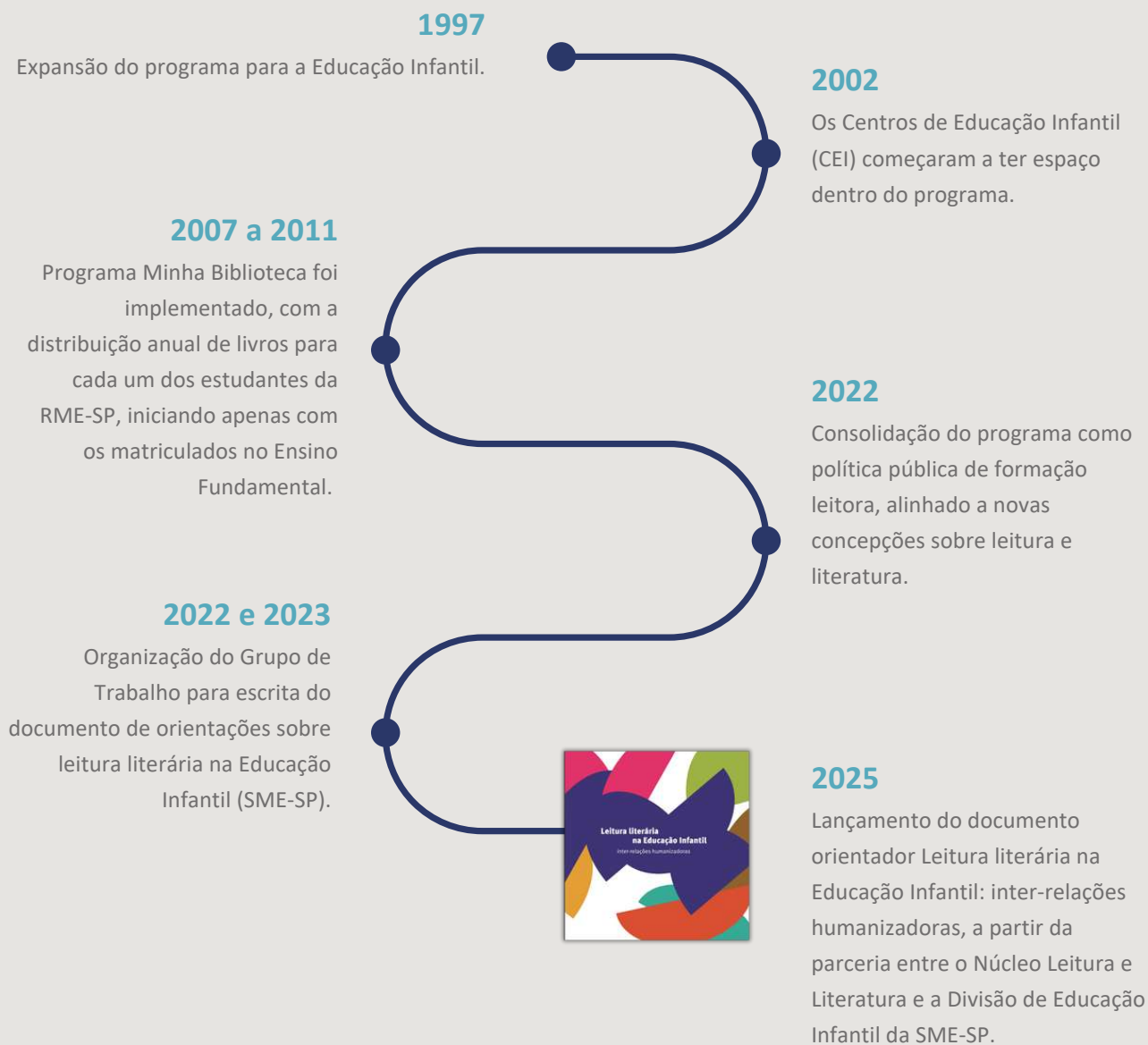
Além disso, a representatividade nas histórias não pode ser um privilégio de poucos: todas as crianças têm o direito de se reconhecer nos livros que leem e de ampliar sua visão de mundo ao entrar em contato com diferentes culturas, vivências e modos de ser. Somente quando a literatura chega a todos, em sua diversidade e potência, podemos falar em uma formação leitora verdadeiramente democrática e transformadora.

Nesse sentido, historicamente a SME tem realizado um trabalho importante na qualificação e distribuição do acervo nas UEs e para os bebês e crianças paulistanas.



Programa Salas e Espaços de Leitura e a ampliação do acervo ao longo do tempo





Fontes:

SANTOS, Ana Barbara dos. **Aproximações interartes na educação infantil da Prefeitura de São Paulo: formas de exploração de crianças pequenas no encontro com livros ilustrados.** Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/43699>

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Sala de Leitura: vivências, saberes e práticas.** São Paulo: SME; COPED, 2020.

Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/sala-de-leitura-vivencias-saberes-e-pratica/>

O Currículo da Cidade da Educação Infantil em diálogo com outros documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), evidencia a Educação Integral como princípio e compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Currículo da Cidade: Educação Infantil, 2022, p. 34).

Nesse sentido, a literatura ocupa um papel central na perspectiva da Educação Integral, pois possibilita experiências que atravessam e conectam todas as dimensões do desenvolvimento humano. Ao terem contato com as narrativas, bebês e crianças ampliam seu repertório intelectual e linguístico, exercitam a imaginação e desenvolvem a empatia, fortalecendo vínculos afetivos e sociais. Além disso, ao ler histórias com bebês e crianças e conversar sobre elas, ampliamos a reflexão ética e social, oferecendo caminhos para compreender o mundo e a si mesmo.

Como prática simbólica e estética, a literatura para as infâncias dá sentido à experiência humana, permitindo que cada bebê e cada criança se reconheça e se expresse de maneira singular. Portanto, garantir o acesso e qualificar as experiências com a literatura nas UEs é assegurar um direito fundamental e um compromisso com a formação de bebês e crianças da RME em sua integralidade.

Há uma frase célebre de Paulo Freire bastante disseminada em formações, justificativas de projetos de leitura, reuniões com as famílias, principalmente na Educação Infantil, período no qual as crianças ainda não estão alfabetizadas, que diz assim: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Mas o que esse fragmento do pensamento freireano quer dizer? A frase original está no livro “A importância do ato de ler em três artigos que se completam” de 1989 e afirma que a:



[...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.9).



Desde a primeira infância, bebês e crianças já estão imersos em uma cultura escrita, mesmo antes de dominarem os códigos da leitura e da escrita. Os livros de literatura, ao chegarem às suas mãos, não são simples objetos, mas **caminhos legítimos e intransitivos* de acesso ao mundo da palavra**. A experiência estética com a literatura desde cedo garante a esses sujeitos o direito de se apropriarem dos signos e dos sentidos que nos humanizam, ampliando sua participação na cultura e na construção do conhecimento.



PARA REFLETIR

* Aqui, a ideia de intransitividade sugere que o contato com os livros literários não precisa estar subordinado a um objetivo utilitário (como para aprender a ler e escrever). A literatura tem valor em si mesma, sendo uma experiência estética e cultural plena, independentemente de qualquer função posterior.

Você já pensou como a leitura literária por si só já promove o acesso ao mundo da palavra e à imaginação sem a necessidade de atividades?

Já discutiu essa relação com o seu grupo?

Não podemos esquecer que a literatura é um fio que nos conecta às experiências, vozes e imaginários de outros tempos e lugares. Carregando em si a bagagem simbólica de nossos antepassados e de diversas culturas, ela amplia nossas possibilidades de compreensão do presente e de projeção do futuro. Como afirma Paulo Freire, a compreensão crítica do ato de ler,



se antecipa e se alonga na inteligência do mundo



pois a leitura literária não se restringe ao aqui e agora, mas nos atravessa, nos forma e nos transforma. Cada história, cada metáfora e cada imagem nos coloca em diálogo com diferentes modos de existir, pensar e sentir, oferecendo possibilidades para interpretar o mundo em sua complexidade.



A partir de agora já temos bons argumentos para refletir com as equipes sobre o direito à literatura e, portanto, sobre o espaço da literatura no currículo e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Os livros de literatura, quando chegam à UE, devem encontrar seu público final e ser acessível à ele. Isso quer dizer que eles devem estar dispostos nas salas de referência e em outros espaços como refeitório, parque, corredores... sempre considerando quem é esse leitor (se é um bebê ou uma criança). Prateleiras baixas, cestos, bolsões, caixas, tapetes, almofadas... tudo isso para que os livros estejam presentes num ambiente convidativo e acolhedor.



PONTO DE ATENÇÃO

Ter os livros dispostos em vários ambientes especialmente preparados na UE, supõe uma concepção atrelada ao *Currículo da Cidade: Educação Infantil* de que a centralidade na escolha das materialidades e dos contextos de aprendizagem é do bebê e da criança e não do adulto. Ao mesmo tempo, há uma intencionalidade muito evidente da(do) educadora(or) na escolha desses livros, na disposição deles, e na mediação em si: lendo para um bebê, uma criança ou para um grupo pequeno de curiosos leitores ávidos pela descoberta do mundo.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte IV
Mão na massa



Mão na massa

O estado da arte

Para garantir o direito inquestionável à literatura de qualidade nas UEs, algumas ações precisam ser pensadas de forma estratégica para que os objetivos em torno das práticas de leitura literária sejam alcançados. Isso quer dizer que precisamos ter um olhar para a formação das(os) educadoras(es), para a gestão dos acervos, para infraestrutura - considerando os espaços de leitura na UE - e para as práticas.

Já compreendemos a importância de assegurar a presença intencional das ações com a literatura no Projeto Político-Pedagógico (PPP), reconhecendo-a como um direito fundamental na Educação Infantil. Na última proposta do "Mão na Massa", fomos convidadas(os) a selecionar 10 títulos de literatura para bebês e crianças, refletindo sobre os espaços em que esses livros estariam disponíveis, os suportes utilizados, os profissionais envolvidos e as formas de registro dessas práticas.

Parte 1: considerando o direito à literatura, a equidade de oportunidades e a concepção de educação integral – temas aprofundados neste percurso formativo –, propomos que as equipes realizem um mapeamento da realidade da Unidade Educacional (UE)*.



NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora Pedagógica,

O uso dessa tabela será um referencial para autorreflexão do grupo sobre como estão trabalhando com a leitura literária em diferentes dimensões. É importante ler com atenção, antes de apresentar ao grupo para, em seguida, fazer a leitura no coletivo e discutir cada um dos indicadores, enfatizando que a proposta é construir um trabalho contínuo de ampliação da experiência leitora na Unidade.

Para isso, é essencial que as professoras tenham em mãos o registro do item **3. Observação e registro**, do *Mão na Massa*, realizado no mês de março. Os registros daquele quadro darão suporte para realizar um mapeamento reflexivo, sendo necessário ter as duas tabelas em mãos.

Iremos retomar esse material futuramente, por isso, ele deve ser anexado aos demais materiais de estudos.



Esse registro deve possibilitar uma análise crítica e processual das práticas já existentes e das potencialidades a serem desenvolvidas, com foco na avaliação de processos e impactos no curto, médio e longo prazo referentes aos eixos abaixo. Para isso, orientamos a observação e sistematização de informações a partir dos seguintes eixos estratégicos (Rede LEQT, 2018):

1. Estrutura - Diz respeito à oferta de espaços, acervo de qualidade e todas as demais condições de infraestrutura necessárias para que as práticas de leitura literária possam acontecer. Inclui a presença da literatura nos espaços de convivência de bebês, crianças, profissionais e comunidade em geral. Para isso, é necessário que os espaços sejam organizados, agradáveis, com móveis, equipamentos e acervos de qualidade acessíveis.

2. Formação - Trata da formação e da garantia das condições necessárias para que educadoras(es) e outros profissionais sejam bons mediadores de leitura, se envolvam e se comprometam com a formação de bebês e crianças de forma integral, valorizando a literatura como direito fundamental. É desejável que as(os) educadoras(es) conheçam o acervo de literatura para as infâncias, mas também que tenham seu direito à literatura garantido, isto é, acesso à literatura adulta clássica e contemporânea e participação de práticas de leitura como tertúlias literárias, clube do livro, empréstimos entre outras.

3. Práticas de leitura literária - Permite captar as oportunidades criadas na UE para assegurar o acesso aos livros, as mediações, as explorações das materialidades, as experiências estéticas, as conversas literárias por meio de projetos, mobilizações e iniciativas para a formação de leitores.

* Para o mês de abril, faremos o mapeamento dos **eixos 1 e 2**. Faça uma cópia da planilha e preencha junto com as(os) educadoras(es) da UE. Esse será um momento de reflexão sobre como a leitura literária está prevista nos documentos oficiais e de análise crítica das práticas já realizadas na Unidade Educacional (UE).

Parte 2: Após utilizar o material “Mapeamento – leitura literária”, no momento formativo com todas as(os) professoras(es), a coordenação pedagógica aprofundará os diálogos no indicador *Existência de acervo amplo e atualizado nas salas de referência*, propondo que seja feito da seguinte forma:

- Organizar novamente o espaço com aqueles 10 livros que foram selecionados para o “Mão na massa” do mês de março;
- Convidar os bebês e as crianças a explorá-los;
- Observar intencionalmente a partir do descritor a *“existência de um acervo na sala de referência que possa ampliar o universo literário para as infâncias e contemplar a variedade textual, visual, temática e a bibliodiversidade”*;
- Fotografar a organização do espaço e a interação de bebês e crianças com a(o) mediadora(or) e com os livros;
- Registrar suas observações e análises no diário de bordo;
- Compartilhar os registros no próximo encontro formativo com a(o) coordenadora(or) pedagógica(o);
- A coordenação pedagógica deverá enviar as fotografias no formulário de avaliação.





Estratégias formativas para o percurso mensal

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora(or) Pedagógica(o),

trazemos um convite para reflexão com o grupo...

Que o acervo de literatura para as infâncias da SME é de qualidade estética, nós já sabemos. Vamos observar também o acervo complementar de literatura para adultos que chegam nas UEs?

- **Por que esses livros são adquiridos pela SME e distribuídos nas UEs?**
- **Onde esses livros ficam acondicionados?**
- **As(os) educadoras(es) leem e discutem as obras literárias? Com qual periodicidade?**
- **Há algum projeto para qualificar o uso desse acervo pela comunidade escolar?**

Acreditamos que, para formar leitores, é preciso que toda a comunidade seja leitora. Ao disponibilizar livros de literatura para adultos - sejam educadoras(es), familiares ou outros profissionais - reconhecemos que muitos deles não tiveram seu direito à literatura assegurado pelas políticas públicas. Por isso, nas UEs, há um acervo de obras de autorias diversas, reconhecidas pela crítica e de grande relevância no cenário nacional e internacional, prontas para serem lidas e exploradas.

Sempre é tempo de se encontrar ou se reencontrar com a literatura! Aqui estão algumas sugestões de verdadeiras preciosidades que estão ao alcance de vocês. Sugerimos apresentar alguns títulos nos encontros com professoras(es). Você pode apresentar a capa e o título, ler o prefácio e instigar seu grupo a continuar a leitura.





Livro: Véspera

Autora: Carla Madeira

Editora: Record, 2021

Carla Madeira é uma das principais autoras contemporâneas brasileiras. Esse é o terceiro romance da autora mineira e está entre as obras mais vendidas do país. Fonte de um mistério e com uma pesada carga emocional, essa trama familiar envolve o leitor até a última página.

“ Não há consolo em dizer que o que nos acontece, nos acontece. Parte fazemos, parte nos fazem. Às vezes, é preciso ir longe para chegar vindo de trás e alcançar a véspera da véspera da véspera do acontecimento. O momento preciso em que tomamos ou somos tomados por uma direção e um belo dia... ou um triste dia, somos o que somos. ”



Livro: O olho mais azul

Autor: Toni Morrison

Editora: Companhia das Letras, 2019.

Publicado pela primeira vez em 1970 pela autora americana, este romance ainda é atualíssimo no debate sobre gênero, raça e classe social. O livro traz a história de uma menina negra, negligenciada pelos adultos e que sofre o preconceito e maus tratos de outras crianças. Ela sonha em ter uma beleza diferente da sua, seguindo os padrões de beleza que a sociedade impõe e isso traz duras consequências para sua vida.

“ Começou no Natal, com as bonecas ganhas de presente. O presente grande, especial, dado com muito carinho, era sempre uma Baby Doll grande, de olhos azuis. Pela tagarelice dos adultos, eu sabia que a boneca representava o que eles pensavam que fosse o meu maior desejo. Fiquei pasmada com a coisa e com a aparência que tinha. Eu tinha que fazer o que com aquilo? Fingir que era mãe? Eu não tinha interesse por bebês nem pelo conceito de maternidade. ”





Livro: Ideias para adiar o fim do mundo

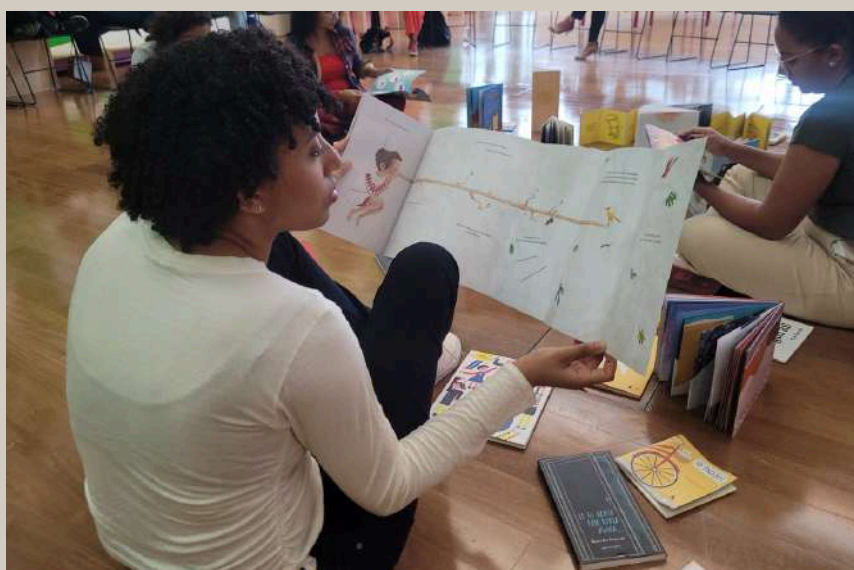
Autor: Ailton Krenak

Editora: Companhia das Letras, 2020.

Ailton Krenak é um dos pensadores indígenas mais importantes da atualidade. Sua escrita carregada de ancestralidade, crítica a ideia de humanidade separada da natureza, do mundo e da vida.



Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. [...] O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo.



...➔ Para seguir adiante

Ler com e para bebês e crianças pequenas é uma excelente forma de se estabelecer vínculos afetivos e ampliar o desenvolvimento social e cognitivo. Sabemos que a literatura, enquanto bem social e cultural, não é igualmente acessível a todos. Por isso, é fundamental que as UEs assumam um papel ativo na garantia desse direito, promovendo o acesso à literatura de qualidade disponível em seus acervos e incentivando momentos de leitura compartilhada em família.

Avaliação



Chegamos ao final do percurso do mês de abril. A experiência de estudos realizados com seu grupo será uma importante referência para os próximos materiais. Dessa forma, cada Coordenadora(or) pedagógica(o) deve responder o formulário abaixo com a avaliação dos desafios, das potências e da articulação proposta no percurso.



Referências

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

LOPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: Cultura e primeira infância**. Tradução: Cícero Oliveira, São Paulo: Solisluna, 2018.

MELO, Dianne Cristine Rodrigues de. **Da mediação à formação de leitores literários: afetos, diálogos e intencionalidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC. São Paulo, 2023.

REDE LEQT. **Indicadores LEQT / Rede Leitura e Escrita de Qualidade para Todos**. – São Paulo: GIFE, 2018.

SANTOS, Ana Barbara dos. **Aproximações interartes na educação infantil da Prefeitura de São Paulo: formas de exploração de crianças pequenas no encontro com livros ilustrados**. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Sala de leitura : vivências, saberes e práticas**. – São Paulo : SME / COPED, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME / COPED, 2019.



PERCURSO DE MAIO



A LUZ DE MEL, EM TEORINGO,
FICARÁ EM UMA TENDA DE CIPÓ.
UMINO E ESTO UM NO,
AO LADO DE UM CAJANDO,
ONDE CANTAVA UM CUNDO,
A PRIMEIRA NINHADA, EM CAFUNDO.

Carta à Rede



Olá, Educadoras(es),

Após iniciarmos nosso percurso formativo para assegurar o direito à literatura, neste mês de maio, voltamos nossa atenção à potência da leitura literária como promotora de experiências estéticas na Educação Infantil. Seguimos ampliando nosso olhar para a leitura literária, agora compreendendo-a como um direito que se materializa em uma vivência sensível, poética e transformadora, que atravessa os cotidianos das infâncias e das(os) educadoras(res).

Ao dialogarmos sobre as experiências estéticas advindas da leitura literária, buscamos fortalecer práticas que considerem os bebês e as crianças como sujeitos criadores, capazes de imaginar, se emocionar, interpretar e interagir com os livros de forma singular. Assim, refletiremos juntos sobre o papel da(o) educadora(or) como mediadora(or) dessas experiências, sobre a importância da qualidade das obras ofertadas e sobre o espaço e o tempo dedicados à leitura literária no cotidiano educacional.

Que este mês seja mais um passo no fortalecimento de uma pedagogia das infâncias voltada à escuta, à arte e à sensibilidade — caminhos possíveis e necessários para garantir aos bebês e às crianças o pleno acesso à literatura como linguagem, como direito e como experiência estética e formadora.

Ótima formação!

Equipe DIEI

FORMAÇÃO EM CONTEXTO

O percurso de maio está estruturado da seguinte forma:

Para começo de conversa...

- O que é uma experiência estética e o que a diferencia de uma atividade pedagógica funcional?
- A potência da literatura como arte e linguagem simbólica na infância;
- O papel da emoção, da sensibilidade e da imaginação na experiência leitora;
- O olhar da criança sobre o mundo e a literatura como modo de expressão e descoberta.

Proposições

- A literatura como direito e linguagem fundante da experiência humana;
- A experiência estética e sua presença no Currículo da Cidade;
- O papel do educador como leitor, formador e provocador de encontros poéticos com a linguagem.

Explorando o acervo

- O que torna um livro literário uma obra de arte?
- Critérios para escolha de obras: qualidade do texto, imagem, projeto gráfico, pluralidade de sentidos;
- A relação entre palavra e imagem: leitura multimodal e múltiplas camadas de significação;
- A diversidade de vozes, culturas e estéticas na formação leitora das crianças.

Mão na massa

- Como podemos promover um diálogo entre as obras disponíveis na UE, utilizando diferentes critérios?

Para seguir adiante...

Com base no que estudamos até aqui, convidamos à reflexão conjunta e permanente: Como temos promovido experiências estéticas com a literatura para bebês e crianças em nossos cotidianos?

Sumário

percurso de maio

Parte I

Para começo de conversa 72

Parte II

Proposições 77

Parte III

Explorando o acervo 85

Parte IV

Mão na massa 95





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte I
Para começo de
conversa...

Para começo de conversa...

Vamos iniciar nosso diálogo com reflexões a fim de promover uma perspectiva da literatura como uma linguagem da arte.

A literatura, enquanto linguagem artística, tem o poder de provocar encantamento, imaginação, emoções e deslocamentos. Ela oferece aos bebês e às crianças a possibilidade de criar mundos, de se expressar com liberdade e de construir sentidos singulares a partir do texto, da imagem e da relação com o outro.

Quando presente de forma intencional no cotidiano educacional, a leitura literária contribui, entre muitas outras coisas, para o desenvolvimento de uma escuta atenta, de um olhar sensível e a construção de vínculos afetivos profundos.

Afinal, o que é uma experiência estética?

Esse termo, bastante difundido em textos teóricos e documentos referenciais da RME, se refere a um encontro sensível e simbólico com algo que carrega em si a marca da permanência e da criação humana. **Diferente dos objetos de uso cotidiano, que se desgastam à medida que cumprem sua função, a obra literária — como toda obra de arte: a pintura, a escultura, a música, a dança, a arquitetura, o cinema — não existe para ser consumida, mas para ser experienciada. Ela é feita para permanecer no tempo, para ser vista, tocada, escutada, lida, mesmo por aqueles que ainda não decodificam as palavras.**

Para os bebês e as crianças pequenas, esse encontro se dá por meio da materialidade do livro, das imagens, da voz da(o) mediadora(or), do ritmo e da cadência do texto, das pausas e do silêncio. É nesse contato subjetivo e singular que cada bebê e cada criança experimenta o mundo como lugar de criação e de sentido. Ao interagir com a literatura, em sua totalidade, nos relacionamos com algo muito além da narrativa e de uma utilidade pedagógica imediata: ela nos conduz à experiência do belo, do enigmático, do duradouro — como se tocasse, ainda que brevemente, algo imortal feito por mãos mortais (Arendt, 1993).

Sendo assim, é essa relação promovida entre o livro como objeto cultural e a interação humana de qualidade que abrem espaço para a construção de uma comunidade leitora que vivencia a literatura como experiência estética.

Dessa forma, é injusto e quase um desperdício, pensar a literatura para as infâncias como uma estratégia para aprender conteúdos previamente definidos pelos adultos. Por mais tentadora e acessível que pareça ser essa prática, a literatura ultrapassa a “atividade pedagógica” e entra num mecanismo mais profundo e constitutivo da nossa formação humana.

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora Pedagógica,

Essa discussão é essencial para que as(os) professoras(es) promovam uma mediação pautada na leitura literária enquanto experiência e não como uma atividade para aprender regras, comportamentos, habilidades, sentimentos ou conteúdos.

Ao encaminhar esse estudo com seu grupo, traga perguntas reflexivas sobre como estão escolhendo os livros e organizando os espaços, quais as intervenções, o que elas esperam que bebês e crianças vivenciem com aquela leitura.

São perguntas que levam à reflexão no coletivo. Lembre-se de que sua mediação nesse debate é essencial, tome notas de pontos importantes e pense como eles te indicam focos de investimento sobre o que é preciso aprofundar, ampliar, revisar, etc.

Sugerimos também utilizar os tópicos da página 7, antes do sumário, para elaborar perguntas de abertura das conversas.

María Emilia López, em seu livro *Um mundo aberto: Cultura e Primeira Infância* diz que:



a arte, como jogo, é a ruptura com o habitual, com o sabido. Toda percepção estética deixa rastros em nós. O fato de a arte ser um lugar de experiência significa que as crianças e, nós, os adultos, aprendemos mais acerca de nós mesmos e do mundo, além de nos comovermos ou desfrutarmos. Ninguém volta do encontro com a arte sem algum ganho emocional, estético, subjetivo ou cognitivo (ou todos eles juntos) (López, 2018, p.57).





PONTO DE ATENÇÃO

Importante ressaltar que o sentido de experiência, que estamos estudando, é baseada em ações repletas de intencionalidade, que a liberdade aqui defendida é para a garantia de uma experiência com múltiplas possibilidades de atravessamento, tanto para bebês e crianças como para nós educadoras(es). Difere-se, muito, de uma atividade pedagógica cujos objetivos de aprendizagem são pontuais e os mesmos a serem atingidos por toda a turma.

Assim como o brincar, o cantar e outras manifestações culturais na infância, as experiências com a literatura oferecem aos bebês e às crianças **possibilidades de simbolizar**. Essa capacidade de atribuir sentidos ao mundo é a base do conhecimento e do pensamento. Aprender a simbolizar, portanto, é ampliar a capacidade de pensar — habilidade fundamental para todo o percurso acadêmico. Mais do que isso, o exercício da subjetividade e dos processos simbólicos desde os primeiros anos de vida possibilita que a criança se constitua como sujeito ativo e participativo em seu modo de ser e estar no mundo.



PARA REFLETIR

A literatura, compreendida desse modo pelas Unidades Educacionais, ultrapassa a função de transmitir conteúdos com atividades pedagógicas, verificar a compreensão da história ou propor atividades padronizadas, como desenhos da “parte que mais gostou” ou a aplicação de técnicas (dobraduras, colagens, pinturas) iguais para todas as crianças. O foco não está na reprodução, mas na experiência. Trata-se, como vimos, de assegurar o direito à fabulação, de abrir espaço para a imaginação, de mobilizar afetos, evocar memórias e permitir que cada bebê e cada criança elaborem sua própria forma de se relacionar com o texto, com as imagens e com o mundo.

Busquem em seus planejamentos alguma leitura que tenham feito com bebês e crianças na qual vocês identificam que encaminharam como uma atividade. Comentem quais as intenções que permearam aquele momento e reflitam em grupo como poderiam fazer diferente e propor um momento de leitura com possibilidades de simbolização.



Elementos como a emoção, a sensibilidade e a imaginação, exercem um papel central na experiência leitora, pois mobilizam dimensões subjetivas fundamentais ao processo de humanização. Ao acessar o universo simbólico da literatura, os bebês e as crianças encontram um espaço para a elaboração psíquica de suas vivências, afetos e inquietações. É nesse território da fantasia — tão necessário quanto real —, que eles encontram imagens e narrativas para nomear angústias, dar forma aos medos e buscar sentidos para aquilo que ainda não compreendem racionalmente.

Mais do que uma alternativa à realidade, a fantasia oferecida pelos livros ilustrados constitui uma possibilidade de construção de sentido. E essa, talvez, seja a principal contribuição da literatura: **adentrar no universo de cada leitora(or) de modo singular, ativando mecanismos subjetivos capazes de deslocar, de provocar novos saberes e ampliar a visão de mundo.** Em contextos nos quais a realidade pode se apresentar dura e árida, a experiência estética proporcionada pela leitura possibilita aos bebês e às crianças não apenas suportar, mas também transformar o que vivem, ampliando sua compreensão de si, dos outros e do mundo.

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora Pedagógica,

É muito importante que seu grupo traga para as discussões coletivas suas motivações para leitura, seus processos de seleção e escolha, suas propostas de mediação e sua organização do espaço. Esse momento deve ser de troca e escuta, e não deve se pautar em quem sabe fazer e quem não sabe, mas o foco deve ser como podemos transformar essa prática e sair de objetivos utilitaristas e caminhar para propostas que valorizam a experiência estética.

Esse caminho deve ser trilhado com muitas reflexões e intervenções que ampliem as possibilidades de imaginar e simbolizar que bebês e crianças devem vivenciar no contato com o livro e com a literatura no campo das artes.

Provoque seu grupo a refletir sobre alguns termos trazidos nesse documento: simbolizar, construir sentidos e deslocar. O que se entende por eles? Como eles dão o tom da mediação de leitura?

Uma pergunta para perseguir: Suas mediações de leitura habitam o universo da arte e da experiência estética?





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte II
Proposições

Proposições

O *Currículo da Cidade* reconhece a experiência estética como dimensão central no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. A estética não deve ser confundida com adorno ou decoração de espaços, mas como vivência sensível, poética e formativa, atravessando as múltiplas linguagens que compõem o cotidiano das infâncias. O documento valoriza o bebê e a criança como sujeito cultural ativo, capaz de criar, imaginar e atribuir sentidos ao mundo desde muito cedo. Nesse sentido, as experiências estéticas — aquelas que mobilizam a imaginação, os afetos e a curiosidade — são entendidas como essenciais para a construção de conhecimentos singulares, para a ampliação do repertório simbólico e para a formação de uma relação significativa com o ambiente e com os outros.



PARA AMPLIAR E ARTICULAR

No capítulo 2 *BEBÊS E CRIANÇAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO PRINCÍPIOS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES EDUCACIONAIS*, do *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, o tópico 2.3.1 *As práticas com as linguagens*, versa sobre possibilidades de experimentação e expressão em múltiplas linguagens. É oportuno retomar esse trecho do Currículo para ampliar os conhecimentos do grupo, bem como articular a organização dos espaços que promovem a experiência leitora com a organização de contextos de aprendizagens e as múltiplas linguagens.

No último mês, fomos mobilizadas(os) a pensar a literatura como direito, reconhecendo que todas as pessoas, desde os primeiros dias de vida, têm o direito de acessar mundos possíveis, de experimentar a linguagem em sua potência poética, simbólica e plural. Vimos que esse direito não é garantido apenas no acesso físico ao livro, mesmo que seja de qualidade, mas sobretudo à possibilidade de viver experiências significativas com a linguagem literária.

Também tivemos a oportunidade de realizar uma análise crítica e processual das práticas já existentes e das potencialidades a serem desenvolvidas por meio do mapeamento sobre a estrutura e a formação das equipes.

Com base no que foi discutido até aqui e nas informações que temos sobre a realidade da nossa Unidade Educacional, vamos refletir sobre essas indagações:





PARA REFLETIR

- Conseguimos promover experiências estéticas com os livros que selecionamos, no mês de março, para compor o acervo da sala de referência?
- Os espaços destinados às práticas de leitura também favorecem experiências estéticas aos bebês e crianças?

Cada uma(um) de nós foi, ao longo da vida, constituída(o) por determinadas experiências estéticas que induziram nossos modos de ver, sentir e estar no mundo. Nossas crenças, valores, preferências e gostos foram sendo moldados a partir das referências culturais às quais estivemos expostos — muitas vezes marcadas por processos de massificação que ainda hoje nos atravessam. Diante disso, é fundamental exercitarmos a abertura para o novo, o inesperado, o extraordinário. É justamente desse lugar que partimos quando propomos experiências estéticas para bebês e crianças: experiências que rompam com padrões cristalizados, que ampliem horizontes sensíveis e simbólicos, que convidem à imaginação, à diversidade e ao encantamento.



É indubitavelmente difícil definir com simplicidade e clareza o que se entende por dimensão estética; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida... É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção. (VECCHI, 2017, p.28)





PARA VIVENCIAR E EXPERIENCIAR

No trecho acima do livro *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*, a autora Veia Vecchi versa sobre o significado de dimensão estética para, em seguida abordá-la, como elemento essencial para os processos de aprendizagem por ser, justamente, ativadora das aprendizagens.

Gostaríamos de trazer aqui uma possibilidade de olhar para essa dimensão estética de modo que fique evidente o que queremos dizer com a importância da leitura literária como experiência estética. Quando a autora traz a dimensão como um processo de empatia, que faz com que cada escolha e cada detalhe seja intencional, precisamos entender qual a provocação dessas escolhas e intencionalidades.

Para isso, vamos apresentar um vídeo com trechos do filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*. Quem já assistiu ao filme deve ter percebido como toda sua construção foge do senso comum. Considerando a experiência audiovisual, o filme apresenta relação entre todos os elementos: narrativa, fotografia e sonoridade.

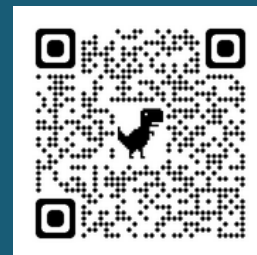
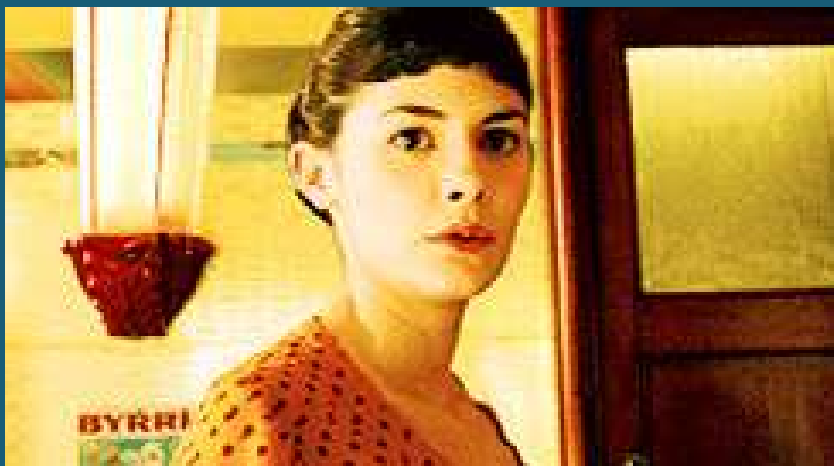
Assistam e percebam como os ângulos da câmera apresentam planos inusitados, a trilha sonora combina com a atmosfera das cenas, as cores em todas as cenas usam uma paleta especialmente em verde e vermelho com tons quentes. O que será que todas essas escolhas tem a ver com o enredo do filme? Como esses elementos visuais e sonoros ampliam a experiência de expectadoras(es) do filme?

A experiência de assistir a um filme com todos esses elementos não é de estagnação e de mera observação, um filme com essa elaboração promove uma experiência estética enriquecedora, pois não apenas entrega uma história compreensível por sua narrativa verbal, mas todo o conjunto da construção audiovisual é carregada de elaborações que provocam sensações e não apenas conclusões.



O fabuloso destino de Amélie Poulain





QR code para ver a
imagem animada

Na cena acima, a personagem Amélie fica entristecida e decepcionada consigo mesma por não ter conseguido se aproximar da pessoa que gostaria de conhecer. Jean-Pierre Jeunet, cineasta e roteirista francês que dirige o filme, escolheu representar o sentimento de impotência de Amélie por meio de uma metáfora visual materializada no efeito de diluir-se em água e derramar no chão.

Sabemos que essa não é uma situação real, que as pessoas não diluem-se em água. Quando um autor de livro, diretor de filme ou um fotógrafo, por exemplo, recorrem às metáforas, estão fazendo escolhas para nos provocar sensações de forma não literal, não objetiva, mas por meio do sensível, de uma escolha estética que faça sentido dentro de sua poética. As imagens, as cores, os ângulos, as expressões entram na produção pra promover experiências além do óbvio.

Assista com atenção as cenas do filme e se tiver oportunidade, assista ao filme completo como uma experiência de imersão nos sentidos e sensações que toda a construção provoca.

A dimensão estética de uma obra, seja qual for a linguagem da arte, nos desloca, mobiliza, tranquiliza, aterroriza, tudo depende das escolhas intencionais de quem a produz. É importante lembrar que há livros, filmes, músicas, poemas, etc. que não tem essa força estética em sua construção, sendo assim, a experiência estética convoca a presença de obras bem elaboradas e que não fiquem no raso, mas que proponham mergulhos intensos em suas linguagens.



Como afirma Vygotsky (2010), na escola apresentamos para as crianças a cultura mais elaborada, pois, assim, elas constituem para si um sentido estético apurado e podem usufruir de tudo o que foi criado ao longo da história humana. (Currículo da Cidade, 2019, p.82)



Assim, ao selecionarmos os livros que compõem o acervo das salas de referência e de outros espaços da Unidade Educacional, é essencial considerarmos como esses títulos poderão provocar experiências estéticas nos bebês e nas crianças. Seja pela narrativa na voz da(o) mediadora(or), pelas ilustrações que dialogam com o texto, mas também com os livros de imagens, pela capa que instiga a curiosidade, pela escolha da tipografia, pela textura, pelo formato e gramatura das páginas ou pelas temáticas abordadas — todos esses elementos colaboram para uma vivência sensível, simbólica e singular. Vale lembrar, mais uma vez, que essa experiência atravessa cada bebê e cada criança de forma única, respeitando seus tempos, repertórios e modos de sentir.

Da mesma forma, ao pensarmos os espaços de leitura, é importante fugir da ideia de cenários carregados, repletos de estímulos visuais que, muitas vezes, competem com a própria presença do livro. Um ambiente de leitura não precisa de adereços exuberantes para ser atrativo: precisa, antes de tudo, ser acolhedor, convidativo e respeitoso com o tempo e o corpo da criança e precisa ser privilegiado dentro da sala de referência. **O livro deve ser o protagonista.** Por isso, elementos simples e funcionais — como pufes, almofadas, tapetes e redes — são interessantes para compor um espaço que convida à escuta, ao encantamento, à permanência. Um lugar em que bebês e crianças sintam que podem habitar com liberdade e prazer.





E OS LIVROS PARA BEBÊS?

É comum que as(os) educadoras(es) olhem para o acervo de livros literários, enviados pela SME, e sintam-se decepcionadas(os) com a falta de livros de pano e livros de banho, aqueles que são comercializados com o indicativo de que são para bebês. Esses livros não fazem parte do acervo intencionalmente, pois não estão no campo do literário. Bebês não precisam desse tipo de livro para vivenciarem uma experiência leitora. Livros de papel comum podem ser explorados pelas mãos dos bebês, bem como lidos por adultos. É essa possibilidade do livro como objeto cultural e afetivo que vai propiciar a experiência leitora.

E qual é o papel da(o) mediadora(or) nesse processo?

Esse adulto que, mais do que acompanhar, vive e compartilha as experiências estéticas com os bebês e as crianças, tem um papel fundamental na promoção da leitura literária como prática sensível e significativa. Cabe a ele selecionar o acervo e conhecer profundamente cada obra que o compõe, preparar ambientes que acolham e despertem a curiosidade, apresentar esse acervo para os bebês e as crianças, abrir uma escuta atenta às expressões infantis e reconhecer nelas potências e caminhos de leitura do mundo.

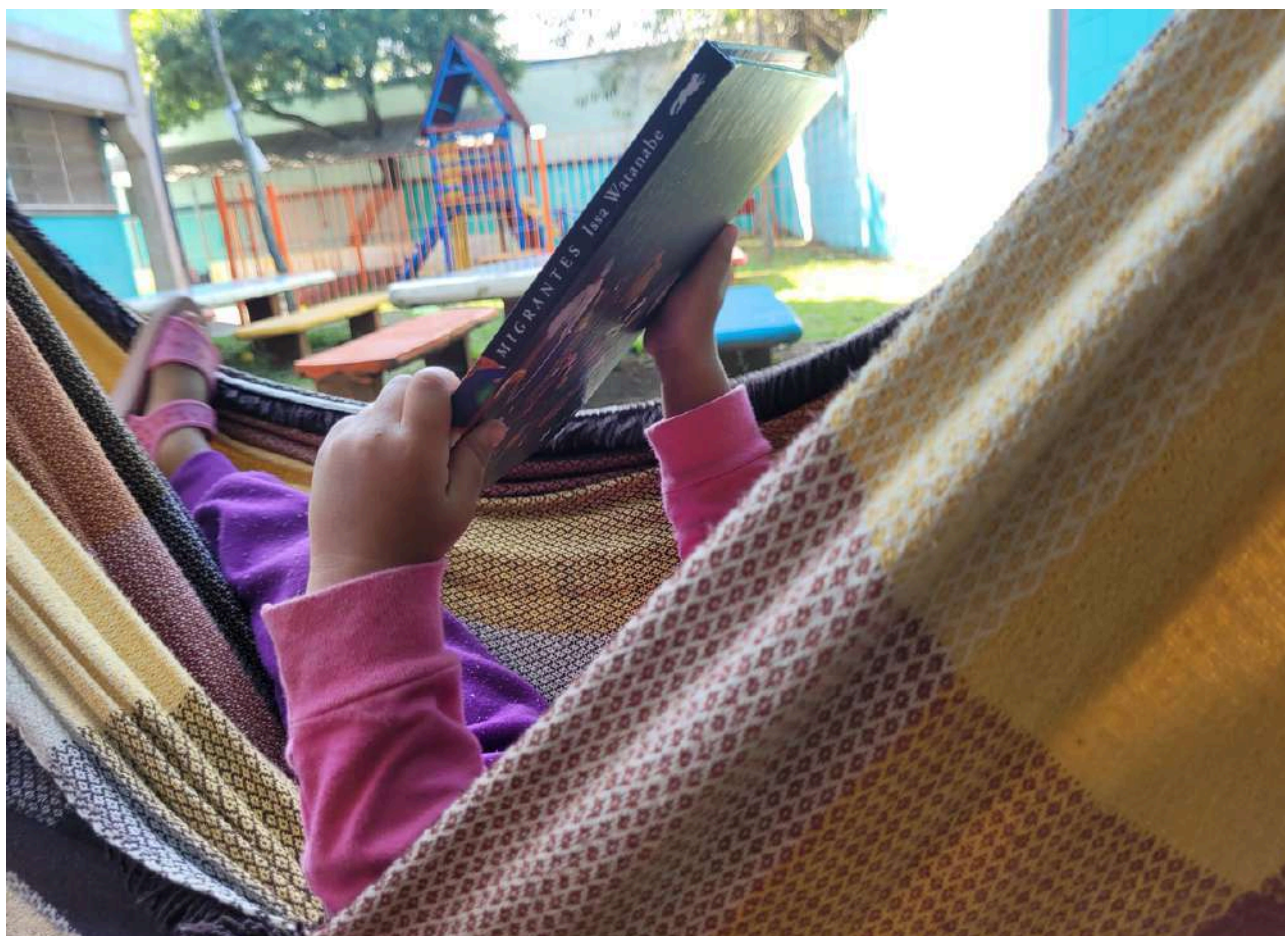
A mediação não se limita à leitura em voz alta — ela implica estar presente física e psicologicamente, identificar preferências, acolher necessidades, estimular o diálogo e garantir que cada bebê e cada criança possa se expressar, ser escutado e ter suas hipóteses e ideias validadas. É também papel da(o) mediadora(or) ampliar repertórios, oferecendo referências culturais diversas, não como forma de apagar ou negar os saberes das famílias, mas como abertura ao múltiplo, ao diverso — contribuindo para a construção de uma infância plural e rica de sentidos.

Ainda que essa(e) mediadora(or) seja uma(um) professora(or) cuja formação tenha sido marcada por uma visão instrumental da literatura — em que os livros eram utilizados majoritariamente como apoio para a alfabetização —, é fundamental ampliar esse olhar. Mesmo que durante sua trajetória escolar o contato com os livros tenha sido restrito ao aprendizado do código escrito, é preciso reconhecer que, para os bebês e as crianças, a literatura não deve ser reduzida a uma preparação para o mundo letrado. Como sabemos, desde o nascimento, os bebês já estão imersos na cultura escrita e simbólica.



A literatura, nesse contexto, deve ser compreendida como uma forma legítima, sensível e profunda de estar no mundo — um caminho para construir sentidos, dar forma às emoções, elaborar experiências e acessar diferentes modos de imaginar e significar a realidade. Quando escuta uma história, manipula um livro, se envolve com uma narrativa ou com uma imagem literária, o bebê e a criança entram em um campo de experimentação estética e simbólica que o constituem como sujeito de linguagem, de cultura e de desejo.

Assim, promover o encontro do bebê e da criança com a literatura é garantir que eles possam fazer parte de uma cultura viva, sensível, múltipla. É oportunizar a eles a chance de serem afetados por palavras que não escolhemos previamente, mas que ressoam, mobilizam, transformam. É, enfim, apostar na literatura como linguagem que funda vínculos, subjetividades e possibilidades.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte III
Explorando o acervo

Explorando o acervo

O que torna um livro literário uma obra de arte?

O livro ilustrado para as infâncias é um objeto cultural cuja materialidade — texto, imagens e projeto gráfico — se entrelaça para criar infinitas possibilidades. É por meio desses três elementos que a(o) leitora(or) (bebês, crianças e adultos) pode se emocionar, interrogar, interpretar, investigar, apreciar, elaborar, compartilhar e participar dessa prática singular de construção de sentidos.

Convidamos você a explorar o acervo disponível na Unidade e encontrar a obra *Espelho* da autora e ilustradora sul-coreana **Suzy Lee**.



A obra é o primeiro livro da *Trilogia da margem* que é composta por outros dois títulos: *Onda* e *Sombra*, da mesma autora. Ao virar cada página deste livro, que não possui palavras, vemos uma menina brincando diante de um espelho e, ao mesmo tempo, somos envolvidos pela riqueza singela das ilustrações. São elas que provocam no leitor muitas camadas de sentidos, do simples reflexo da menina diante do espelho, sua identificação até a transformação de sua imagem. Uma profunda relação simbólica entre o ser humano e seu reflexo.



No livro ***Espelho***, Suzy Lee utiliza a espinha do livro como uma linha que conecta e separa o real do imaginário, integrando os elementos físicos do livro à narrativa visual. A construção do objeto livro é essencial para a história, sendo assim, uma simples mudança em seu formato, perderia esses sentidos. Essa linha, presente no reflexo da menina, permite ao leitor transitar entre realidade e sonho, sem saber exatamente onde está ou quando se misturam. A história provoca na(o) leitora(or) uma sensação de incerteza e curiosidade ao desafiar os limites sobre a ideia do espelho como retrato fiel da realidade. Os traços sutis da ilustração provocam nas(os) leitoras(es) questionamentos sobre suas próprias percepções da realidade.

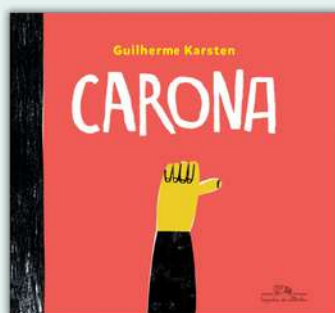
A forma como a obra afetará a(o) leitora(or) depende de quem ela(e) é — suas referências, suas histórias e suas necessidades —, bem como da mediação que se estabelece com o livro. Como toda obra de arte, ela não tem uma finalidade única ou fechada, mas sim a potência de nos fazer sentir, simbolizar e dar sentido ao que é dito e ao que permanece em silêncio. Essa experiência é intensificada pela sensibilidade da artista, que compõe a narrativa com grafite, aquarela e o uso delicado de apenas duas paletas de cores.

CrITÉRIOS para a escolha de obras literárias: qualidade do texto, imagem, projeto gráfico, pluralidade de sentidos

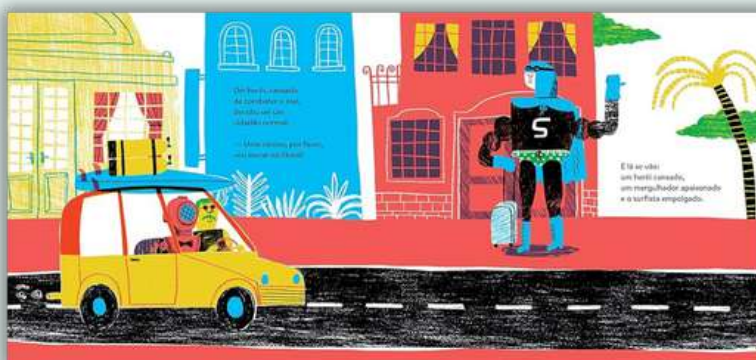
A prática de leitura literária se torna ainda mais potente quando acompanhada por uma mediação sensível, que promove a escuta ativa, práticas colaborativas e, sobretudo, oferece tempo para que a criança explore livremente cada detalhe do livro — suas imagens, palavras, silêncios e materialidade.

Uma(um) mediadora(or) atenta(o) compreende que bebês e crianças são sujeitos competentes, capazes de instigar narrativas, construir hipóteses e se envolver profundamente nas experiências estéticas proporcionadas pelo livro. Para que essa vivência aconteça de forma significativa, é fundamental a escolha de obras que articulem com qualidade textos, imagens e projeto gráfico, permitindo múltiplas leituras e possibilidades de interpretação.

Para exemplificar a qualidade desses critérios, vamos pegar ***Carona*** no livro do autor brasileiro Guilherme Karsten?



Do ponto de vista textual, trata-se de um livro que encanta bebês e crianças graças à cadência ritmada e à estrutura própria dos contos de acumulação, fortemente marcados pela oralidade. Nesse tipo de narrativa, a cada novo personagem que entra em cena, a estrutura se repete de forma previsível e envolvente, favorecendo a antecipação e a participação das(os) leitoras(es).



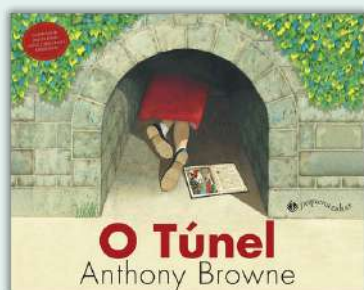
As ilustrações, por sua vez, não se limitam a repetir o que está escrito: elas introduzem constantemente novos elementos, ampliando possibilidades de interpretação e contribuindo para a construção de sentidos. Assim, texto e imagem se articulam de maneira indissociável — não é possível compreender plenamente a narrativa apenas pela leitura verbal ou apenas pelas imagens.

Além disso, o projeto gráfico desempenha papel essencial na experiência de leitura. O formato alongado do livro, seu tamanho e disposição das páginas não são escolhas aleatórias: eles colaboram com a narrativa ao evocar a sensação de deslocamento, de rua, de carona, como se estivéssemos embarcando junto com os personagens.

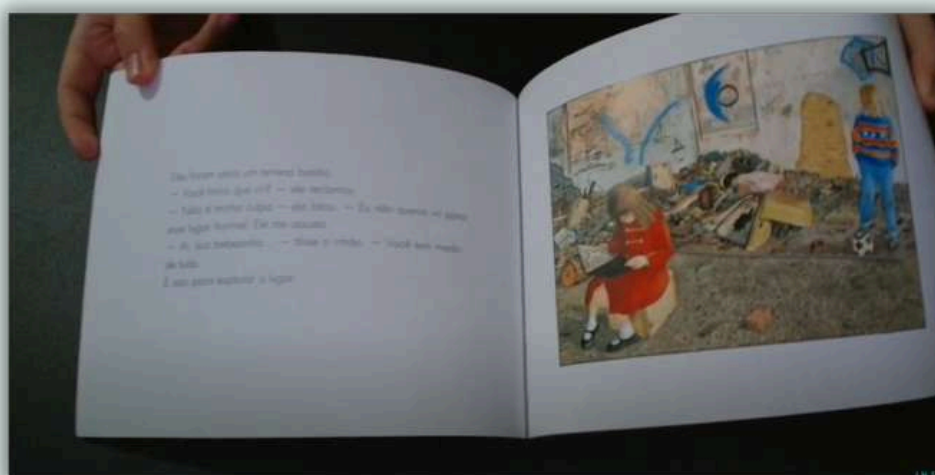
A relação entre palavra e imagem: leitura multimodal e múltiplas camadas de significação

O livro ilustrado para as infâncias não precisa, e muitas vezes não deve, seguir uma estrutura confortável, previsível ou simplista. Obras que desafiam seus leitores, especialmente as que apresentam qualidade literária, são justamente aquelas que oferecem múltiplas camadas de interpretação e não se esgotam em uma única leitura. É a partir desse entendimento que devemos nos provocar: qual a diversidade de livros que compõem nosso acervo e, sobretudo, em que medida eles têm favorecido diferentes experiências estéticas para bebês e crianças?

Procure em sua Unidade, o livro **O Túnel** de um dos maiores autores e ilustradores contemporâneos, o inglês Anthony Browne.



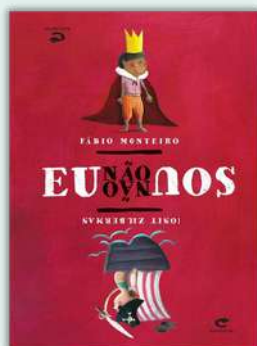
Perceba que nesta obra, texto e ilustração estabelecem um diálogo constante, provocando o olhar da(o) leitora(or) a cada página. Em determinadas passagens, essa articulação ganha força em cenas de forte realismo, que se tornam, ao mesmo tempo, surpreendentes e poéticas, como vemos abaixo:



Essa composição visual, sempre carregada de simbolismos, apresenta aos bebês e às crianças um mundo civilizado com feições irreais, onde as transformações são convites para romper o equilíbrio, a lógica e, de quebra, ainda trabalhar a intertextualidade*. Longe de subestimar suas capacidades, o autor instiga suas(seus) leitoras(es) a explorar, com liberdade e sensibilidade, universos visuais que ultrapassam o óbvio.

*É quando, de forma implícita ou explícita, o texto se relaciona ou se refere a outros textos. No exemplo acima, a obra de Browne faz referência ao clássico “Chapeuzinho Vermelho” com vários de seus elementos presentes na ilustração. Isso amplia o repertório leitor, ajuda a estabelecer relações e adiciona uma camada a mais de significação para a leitura e para essa experiência estética.

Um outro exemplo que também traz a intertextualidade e brinca com as(os) leitoras(es) é o ***Eu Não Sou Não*** escrito por Fábio Monteiro e ilustrado pela Ionit Zilberman.



Nesta proposta irreverente, a(o) leitora(or) é convidada(o) a transgredir as normas convencionais da leitura: pode começar pelo fim, inverter a ordem, explorar livremente. A narrativa se constrói de forma lúdica, e o autor brinca com as palavras enquanto as ilustrações introduzem novos elementos, embaralham pistas e provocam a(o) leitora(or). Texto, imagem e formato dialogam em uma experiência **multimodal*** que desafia, diverte e convida à reflexão. Afinal de contas, quem somos nós?

*A multimodalidade refere-se à articulação entre diferentes modos de comunicação — como texto, imagem, cores, formas e até gestos na leitura compartilhada. Os livros ilustrados exploram esses recursos para ampliar sentidos e envolver as(os) leitoras(es) de maneira sensível e criativa. Cabe à(ao) mediadora(or) levar os bebês e as crianças a perceberem e interpretarem essas múltiplas camadas. Assim, desde cedo, elas desenvolvem um olhar mais crítico, estético e integrado sobre a linguagem.



A diversidade de vozes, culturas e estéticas na formação leitora das crianças

Para que bebês e crianças vivenciem experiências estéticas ricas por meio das práticas de leitura literária, é essencial oferecer um acervo diversificado — que contemple diferentes autorias (nacionais e estrangeiras), gêneros textuais (prosa, poesia), estilos de ilustração, formatos, editoras e temas. A bibliodiversidade amplia o acesso a múltiplas vozes e culturas, favorecendo o reconhecimento de si e do outro. Ao entrar em contato com diferentes realidades, as crianças aprendem a respeitá-las, desenvolvendo empatia e senso crítico diante de causas e situações que não devem ser naturalizadas na sociedade.

Vamos explorar a obra *Ombela*, do escritor angolano Ondjaki e ilustrada por Rachel Caiano?

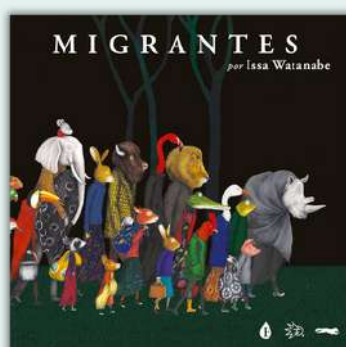


É uma narrativa que visibiliza a cultura africana por meio do mito da origem das chuvas. As imagens dialogam com o texto de maneira sensível e respeitosa, contribuindo para a construção de uma personagem feminina negra potente, conectada aos elementos da mitologia africana. Os aspectos visuais presentes nesta obra — como as cores, os enquadramentos e a composição — colaboram para reforçar uma narrativa que valoriza a ancestralidade e a identidade, rompendo com estereótipos e promovendo uma representação positiva da cultura africana no universo infantil.





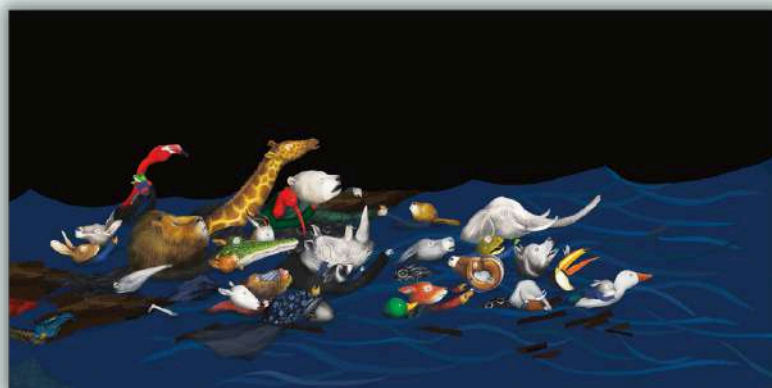
Outra obra para explorarmos juntas(os) é “Migrantes”, da ilustradora peruana Issa Watanabe.



Este livro-imagem retrata, de maneira forte e sensível, a jornada de um grupo de animais que abandona uma floresta escura e sem vida em busca de um novo lugar possível. A narrativa, marcada pela dureza do tema da migração, traz elementos como perigo, morte, amizade e esperança.

É um tema difícil, sobretudo para nós, adultos — mas aqui é oferecido às infâncias com delicadeza e respeito. As cores vibrantes, em contraste com os fundos sombrios, ampliam a dimensão emocional da leitura, nos convidando a refletir sobre realidades contemporâneas que atravessam tantos povos. E é justamente nesse ponto que a literatura revela sua potência: ao convocar a(o) leitora(or), de qualquer idade, a sentir, imaginar e se implicar.

O silêncio entre as páginas, típico dos livros-imagem, amplia o espaço de interpretação e convida a(o) leitora(or) a preencher os vazios com suas próprias perguntas e afetos. A ausência de palavras, nesse caso, não é falta: é abertura. Abertura para diálogos possíveis que exigem da(o) mediadora(or) uma escuta sensível das hipóteses, um tempo para a observação atenta, para a partilha das emoções. Livros assim não entregam tudo de imediato — e é exatamente por isso que permanecem. Eles oferecem múltiplas camadas de leitura, favorecendo experiências estéticas profundas e duradouras.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte IV
Mão na massa

Mão na massa

Como os critérios de escolha de livros valorizam a experiência estética?

Você percebeu que, para além da temática presente nos livros de literatura para as infâncias, outros aspectos são igualmente importantes para a formação de leitores? É muito comum que o primeiro aspecto observado para selecionar e escolher livros seja o tema. Isso ficou evidente quando fizemos o levantamento de dados da avaliação do mês de abril e a maior parte dos motivos de escolha dos livros foi o tema.

Nosso objetivo aqui é ampliar a percepção sobre os livros e ressaltar que, ainda que a escolha seja a partir do tema, precisamos de muita atenção à estética e a poética dos livros:

- **A narrativa é bem construída, de forma a ampliar o imaginário de bebês e crianças?**
- **As ilustrações são bem elaboradas e apresentam originalidade?**
- **Quais outros elementos da tessitura narrativa (palavra e imagem) podem ser evidenciadas na escolha do acervo e na própria mediação?**

Para dar mais contornos à essas questões, trazemos aqui o projeto da professora Caroline Figueira da EMEI Eudoxia de Barros, DRE JT. O projeto foi realizado ao longo de 2023 e rendeu à professora o prêmio *Leitura Literária para as infâncias* por meio do qual visitou a *Feira do Livro Infantil e Juvenil de Bologna*, na Itália em 2024.

Vejam com atenção essa prática da professora Caroline Figueira, como ela observou e escutou as crianças para elaborar um percurso literário com práticas simples, porém com muito rigor e intencionalidade. Clique na imagem e assista ao vídeo do relato da professora:



Ao propor intencionalmente o trabalho com a leitura literária, a professora demonstrou um olhar criterioso por selecionar as obras com base na análise das ilustrações, reconhecendo elementos próprios da linguagem visual utilizados pelo artista/ilustrador.

Esse conhecimento foi mobilizado com os bebês e as crianças, convidando-as a observar, interpretar e construir sentidos a partir das imagens. Trata-se de uma prática que revela uma(um) leitora(or) atenta(o) e sensível, que **reconhece as múltiplas camadas de significação presentes no livro ilustrado e as coloca em diálogo com a escuta e a curiosidade dos bebês e das crianças.**

Vamos propor práticas de leitura literária que contemplem critérios estéticos?

Parte 1: Um olhar para a lista de 10 livros do mês de março

Vamos retomar aquela lista, com os 10 livros escolhidos para a sala de referência? Após os estudos desse mês, o que você mudaria nas escolhas que foram feitas naquele momento?

1. Revisite os títulos e seus motivos de escolhê-los.
2. Observe se escolheria outros livros, quais você manteria na lista e quais características deles você não tinha percebido quando elaborou a primeira lista.
3. Registre nessa nova lista suas reflexões atuais sobre aquele acervo. ([link anexo 1 - imprimir um para cada professora](#)).

Parte 2: Revisitando e transformando o acervo

Após essa reflexão, vamos colocar o acervo em movimento? Nessa etapa do processo, sugerimos que cada professora retire 2 livros daquela lista e adicionem outros 2, selecionados a partir de elementos estéticos e que dialoguem com outros livros do acervo. Registre nessa tabela as suas modificações ([link anexo 2 - imprimir um para cada professora](#))

Parte 3: A mediação de leitura

A partir das reflexões desta formação, planeje uma prática de mediação literária com bebês e crianças, explorando os critérios estéticos relacionados à materialidade do livro (formato, textura, encadernação, páginas, entre outros). Organize os tempos e espaços para apresentar aos bebês e às crianças os livros, da lista atualizada, que você identificou elementos estéticos que dialogam.

Observe que para essa proposta serão organizados vários momentos de leitura. Essa prática deve ocorrer ao longo do mês com registros frequentes no diário de bordo.

Além de organizar o momento de mediação de leitura, é importante que os mesmos livros estejam disponíveis na sala de referência para os bebês e as crianças acessarem. Esses momentos de acesso livre também são intencionais e devem ser observados e registrados pela(o) professora(or). ([link anexo 3 - imprimir um para cada professora](#))

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora Pedagógica,

A sua condução nesse percurso é de aprofundar com as(os) professoras(es) os critérios de escolha e como avançar nesse processo. Provavelmente, as(os) professoras(es) trarão dúvidas e anseios, podem ficar preocupadas em como vão fazer essas observações. Por isso, é muito importante que elas(es) se reconheçam em um processo de mudança de olhar e que ele vai gerar deslocamentos, dúvidas e talvez alguma frustração.

Pontue com as(os) professoras(es) a importância da revisitação constante, como estamos trabalhando frequentemente em cima dos 10 livros escolhidos e como elas(es) já estão ampliando suas escolhas com mais intencionalidade. E que todos os registros (listas e tabelas) desde o primeiro mês, devem ser guardados e revisitados. Elas(es) precisam ter atenção ao movimento de replanejar e relançar. Essa prática deve ser incentivada ao longo do percurso.

O compartilhamento deve ser constante, nos momentos de estudo, mas ao final do percurso, é importante haver uma sistematização dos avanços. No final do mês, retome com as(os) professoras(es) os **indicadores de processo trabalhados no mês de abril** e façam uma leitura crítica das respostas. Imprima uma nova lista e registre as mudanças que podem ter ocorrido. É comum que sejam observados avanços, bem como aspectos que o grupo perceba que não avançou ainda e que precisa qualificar

O vídeo com o relato da de prática da EMEI Eudóxia de Barros deve ser trabalhado com as(os) professoras(es), enfatizando como um projeto de leitura literária precisa ser focado em elementos do livro e sua narrativa verbal e visual, bem como na escuta de bebês e crianças. Os projetos não precisam de grandes cenários e ornamentações, muito menos atividades sobre a história. É preciso focar na literatura e no enriquecimento da experiência leitora. Faça perguntas ao seu grupo, provocando-o a analisar o acervo com esse olhar curioso que a professora Caroline apresenta. Aponte a organização dos espaços que aparecem, a mediação da professora, como não é preciso impor que todas as crianças participem ao mesmo tempo. Esse relato é muito enriquecedor e pode ser trabalhado em muitos aspectos.

...➔ Para seguir adiante

Sabemos que os conteúdos destacados na formação em contexto exigem dedicação e aprofundamento e nem sempre conseguimos colocar em prática tudo aquilo que estamos aprendendo.

Por isso, é importante garantir nos momentos de estudo e de formação o compartilhamento de práticas e inspirações da e para a equipe pedagógica. Um espaço para escuta e troca de práticas entre os participantes.

Sugerimos que as(os) educadoras(res) tragam registros (vídeos, fotos, relatos, portfólios) de situações em que a literatura foi vivida como experiência estética com os bebês e com as crianças. O objetivo é reconhecer as potências já existentes nos territórios e fortalecer a rede de práticas leitoras sensíveis. Esses registros, após curadoria, podem ir para as paredes da Unidade promovendo um espaço que comunica os processos educacionais e as aprendizagens.

Desejamos que essas reflexões inspirem a construção coletiva das práticas formativas e contribuam para o fortalecimento de experiências literárias cada vez mais potentes e significativas com os bebês e crianças paulistanas.

Para o mês de junho, vamos aprofundar a dimensão dialógica nas práticas de leitura literária.

Até lá!

Avaliação



Chegamos ao final do percurso do mês de maio. A experiência de estudos realizados com seu grupo será uma importante referência para os próximos materiais. Dessa forma, cada Coordenadora(or) Pedagógica(o) deve responder ao formulário abaixo com a avaliação dos desafios, das potências e da articulação proposta no percurso.



Referências

ARENDT, H. A **Condição Humana** . Trad. Roberto Raposo; Posfácio de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993, p. 181.

LOPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: Cultura e primeira infância**. Tradução: Cícero Oliveira, São Paulo: Solisluna, 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME / COPED, 2019.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017

Anexos

Pesquisar e aprofundar

Quem tiver interesse em aprofundar os estudos em conceitos trazidos no material, ou buscar mais conteúdo para fortalecer as discussões com o grupo, vamos fazer essas indicações de capítulos de livros que fazem parte do acervo Formação em Movimento da SME-SP e está disponível em todas as Unidades Educacionais:



Territórios da invenção: ateliê em movimento

Stela Barbieri

O primeiro capítulo desse livro, intitulado Experiência estética, é um mergulho no conceito, repleto de exemplos práticos e referências abordando ideias sobre arte e infância, estado da arte, imaginação e contextos de investigação.



Arte Como Experiência

John Dewey

Ao longo dos capítulos do livro, Dewey nos convida a refletir sobre os diversos elementos que podem compor as experiências com a arte, levantando questões como: O que faz uma atividade tornar-se uma *experiência*?



Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância

Veia Vecchi

O livro nos provoca a pensar o lugar da beleza nos espaços educacionais como um convite a criação e criatividade. No capítulo 2, Estética e poética, além de aprofundar os conceitos, também traz um estudo da estética como ativadora das aprendizagens.

experiência estética



Infância e suas linguagens

Márcia Aparecida Gobbi e Mônica Appezzato Pinazza (Orgs.)

No capítulo 2, Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia, as autoras falam como a educação da infância a partir de um olhar para as linguagens integradas e comentam o pensamento dos principais pesquisadores do assunto.



Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil

Giulio Ceppi e Michele Zini (Orgs.)

O capítulo Educação e espaço relacional traz a importância do design e sua conexão com o espaço e com as experiências vividas por bebês e crianças como referencial de uma rede de relações complexas e interligadas.

múltiplas linguagens



Para Ler O Livro Ilustrado

Sophie Van der Linden

O livro é organizado quase como um manual didático e bem fundamentado para mergulhar no livro ilustrado e suas variações. Traz muitos exemplos de obras literárias e materializa a compreensão sobre a confluência entre palavra, imagem, design, projeto gráfico e materialidade dos livros ilustrados.



As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*

Érica Lima, Fabíola Farias e Raquel Lopes (Orgs.)

Recomendamos a leitura *A arte de escrever e ilustrar livros: um ofício de inquietude*, Entrevista com Marilda Castanha e Nelson Cruz, para compreender como a ilustração de um livro infantil não é uma tarefa simplista, mas requer muita elaboração e dedicação.



Primeiras leituras: arte e cultura na primeira infância*

Carolina P. Fedatto, Fabíola Farias e Juliana Daher (Orgs.)

No artigo *Bibliotecas para uma infância: um projeto de fantasia*, a autora problematiza a construção de acervo para as infâncias rompendo com o senso comum sobre aquilo que as crianças gostam, além de abordar questões sobre o espaço físico.



Arte, palavra e leitura na primeira infância*

Dolores Prades e Sandra Medrano (Orgs.)

No capítulo *Rompendo paradigmas e semeando futuros leitores*, o diálogo entre as especialistas versa sobre a quebra de paradigmas na política de construção de acervo para a primeira infância, além da formação de mediadoras(es) e participação de familiares.



Literatura e Educação

Cristiane Tavares e Telma Weisz (Orgs.)

O capítulo *Leitura e mediação de livro-imagem*: quando a imagem fala, traz boas reflexões sobre a mediação de livros compostos apenas por imagem e sem palavras escritas. Sempre fica aquela vontade de narrar as imagens, mas as leitoras nos mostram como narrativas visuais tem muito mais potência do que imaginamos.



Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje

Michèle Petit

No capítulo 2, *Para que serve a literatura?* vemos um aspecto mais amplo da mediação: a leitura como uma experiência íntima e transformadora, que oferece sentido aos leitores, enquanto o papel essencial dos mediadores de sensibilidade e escuta, ajuda a criar pontes entre os livros e as vivências de leitores.

livro ilustrado

construção de acervo

mediação



PERCURSO DE JUNHO



Carta à Rede



Olá, Educadoras(es),

É com alegria que seguimos fortalecendo nossa prática pedagógica por meio da Formação em Contexto. Temos acompanhado com atenção e entusiasmo os retornos sobre os encontros, as reflexões mobilizadas e, principalmente, os desdobramentos nas práticas literárias junto aos bebês e crianças. Sabemos que transformar a escuta, o olhar e as ações não é um processo simples — exige disponibilidade, tempo e compromisso. Mas também sabemos que essas mudanças são fundamentais para garantir o direito de cada bebê e criança ao acesso à literatura como experiência estética, como linguagem potente que convoca sentidos, imaginação e humanidade.

Neste mês de junho, o convite é para aprofundarmos nossos estudos nas práticas de mediação literária, compreendendo-as como encontros sensíveis entre educadoras(es), livros, bebês e crianças. Vamos refletir sobre o papel da(o) mediadora(or) como aquela(e) que cria experiências poéticas e vínculos de afeto por meio das palavras e das imagens. De que maneira o livro pode se tornar um elo entre adultos e crianças? Como ele aproxima, acolhe, provoca conversas e desperta sentidos? O que acontece quando um texto literário toca a criança — e também a(o) educadora(or)?

Seguimos juntas(os), fortalecendo a escuta, a sensibilidade e a intencionalidade que fazem da leitura literária um direito e uma experiência transformadora para todas(os) nós.

Ótima formação!

Equipe DIEI

FORMAÇÃO EM CONTEXTO

O percurso de junho está estruturado da seguinte forma:

Para começo de conversa...

- O que é mediação de leitura e como ela se diferencia de uma contação de história?
- A leitura literária como espaço de diálogo entre vozes: do bebê, da criança, da(o) educadora(or), do texto e do mundo.
- A criança como sujeito de linguagem, autora de sentidos e participante ativa nas práticas de mediação.
- O papel da(o) educadora(or) como alguém que provoca conversas, acolhe perguntas e se deixa afetar pelas interpretações dos bebês e das crianças.

Tecendo sentidos

- A leitura como construção coletiva de sentidos.
- A escuta ativa e a responsividade como elementos centrais na mediação dialógica.
- A mediação como gesto político, ético e estético, que considera o outro como legítimo interlocutor.

Olhando para a prática

- Quando a mediação se transforma em aula: o excesso de perguntas e a antecipação do sentido.
- Silenciar a voz da criança: o risco das interpretações fechadas.
- A leitura como performance solitária do adulto: onde está o encontro?
- Boas práticas: escutas sensíveis, mediações compartilhadas, leitura como conversa.
- O que fazer depois da leitura? Como os registros pedagógicos podem revelar as vozes das crianças e da mediação?

Mão na massa

- Planejamento de leituras literárias que favoreçam o diálogo e a participação ativa das crianças.
- Análise de registros ou vídeos curtos de práticas com bebês e crianças, com foco nos momentos de escuta, resposta e construção coletiva de sentidos.
- Troca de experiências entre educadoras(es) sobre situações de leitura que provocaram conversas significativas com os bebês e crianças.

Para seguir adiante...

- Como manter uma postura dialógica diante dos livros, dos bebês e das crianças?
- Quais estratégias podem ampliar os momentos de mediação no cotidiano educacional?
- Como registrar e valorizar as falas das crianças, antes, durante e após as leituras?
- O que podemos aprender com as perguntas, os gestos e os silêncios dos bebês e das crianças durante a mediação?

Sumário

percurso de junho

Parte I

Para começo de conversa 108

Parte II

Proposições 112

Parte III

Mão na massa 128





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte I
Para começo de
conversa...

Para começo de conversa...

Por que precisamos fazer uma distinção essencial: contar histórias não é o mesmo que mediar a leitura de um livro literário?

A contação de histórias pode acontecer em qualquer lugar, sem a presença do livro, apenas com a força da memória, da voz e da escuta compartilhada. Muitas vezes, no ambiente educacional, educadoras(es) sentem-se convidadas a “performar” a contação, utilizando fantasias, entonações exageradas, músicas e objetos de apoio com o objetivo de prender a atenção das crianças. Mas por que queremos tanto capturar a atenção dos pequenos? Existe um mito bastante difundido de que bebês e crianças se dispersam com facilidade e que, para manter seu interesse, é preciso encantar, animar, surpreender. Mais adiante, vamos conversar melhor sobre isso. Por ora, o essencial é compreender por que estamos falando de práticas distintas.

Na mediação de leitura literária, como nos lembra a escritora e pesquisadora colombiana Yolanda Reyes, **o adulto empresta sua voz ao livro. É o livro — com sua linguagem, ritmo, imagens e silêncios — que ocupa o centro dessa prática.** E isso muda tudo.

A mediação de leitura literária não exige cenários elaborados nem múltiplos recursos externos. **Basta um adulto disponível, um livro literário de boa qualidade e uma criança ou um bebê.** A relação que se estabelece nesse encontro é de escuta mútua, de partilha simbólica, de abertura ao que o texto e a criança têm a dizer.

Por isso, qualquer adulto — experiente como leitor — pode mediar uma leitura, desde que se disponha a estar presente de forma sensível. Isso inclui cuidar da entonação, da prosódia (não fazendo vozes diferentes, apenas se atentando aos sinais de pontuação presentes no texto), das pausas para ler as ilustrações, perceber o ritmo da narrativa e, sobretudo, escutar: escutar o que diz o livro e escutar o que diz a criança em resposta.



É nesse espaço de escuta e diálogo que **a leitura literária se torna experiência estética, afetiva e formadora**. E é aí que reside a **potência da mediação**.

Para Vygotsky (1996), a criança só se desenvolve como sujeito social por meio das interações que estabelece com o ambiente cultural e social, sendo a qualidade dessas experiências mediadas um fator determinante nesse processo. Nesse sentido, a(o) mediadora(or) tem papel fundamental. Para Yolanda Reyes elas(eles) são:



[...] encarregados de promover encontros inéditos e sempre em construção entre um livro e um leitor, particular, de carne e osso. Além das nomenclaturas, qualquer projeto de leitura envolve esses três componentes: o acervo (os livros, os materiais, as palavras), os leitores (ou melhor, cada leitor singular) e o mediador: aquele que promove esses encontros. Sem esse mediador, que faz a ponte entre o livro e a criança, as páginas de um livro não são nada. Assim, na primeira infância, e também diria que durante todo o período infantil, ou talvez até mesmo mais tarde, a leitura é um trabalho de parceiros e o adulto é por excelência o texto da criança, porque empresta voz, rosto e abrigo para que ela possa se ler (REYES, 2017, p. 48-49).



A mediação literária é, portanto, um encontro a três: criança, mediador e obra literária.

Nessa relação, **a criança** é reconhecida como sujeito de linguagem - alguém que se constitui na e pela linguagem, que interpreta, sente e atribui sentidos ao que lê e ouve. **O mediador** atua como ponte, oferecendo voz ao texto e abrindo espaço para o diálogo, escutando com atenção e acolhendo as múltiplas leituras que emergem. Já **o livro** para as infâncias, como objeto cultural, reúne palavras, imagens e formas, convidando à construção conjunta de narrativas e sentidos.

Nessa perspectiva, o papel da(o) educadora(or) na mediação de leitura literária vai além de apresentar livros ou contar histórias: começa na seleção cuidadosa dos acervos, passa pela preparação dos espaços e, sobretudo, envolve provocar conversas, acolher perguntas - mesmo aquelas que se manifestam em gestos, olhares ou silêncios - e, principalmente, permitir-se ser afetada(o) pelas interpretações singulares dos bebês e das crianças.

Quando reconhecemos cada bebê e cada criança como sujeito de linguagem e autora de sentidos, nos colocamos numa escuta sensível, aberta ao inesperado que brota do encontro com a literatura. Assim, a mediação torna-se uma experiência compartilhada de construção de significados, em que a(o) educadora(or) não é detentora(or) do saber, mas parceira(o) de uma caminhada marcada pela curiosidade, pela imaginação e pelas múltiplas linguagens.



NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora Pedagógica,

Esse percurso da *Formação em Contexto* tem o objetivo de fortalecer o lugar do livro e da relação construída durante a mediação de leitura. É muito importante aprofundar a relevância da experiência da leitura. É comum que nesses momentos as(os) professoras(es) levantem argumentos sobre as vantagens da contação de histórias. Dessa forma, aproveite o diálogo para reforçar as diferenças entre as duas propostas. Pois, sem exaltar uma em detrimento da outra, nesse estudo estamos mergulhando no universo da leitura literária e do acesso aos livros, não apenas por opção de tema da formação, mas pela necessidade de ampliar a prática em nossa Rede e pelo fortalecimento das concepções presentes no *Currículo da Cidade*.

Para esse diálogo, selecione alguns livros literários do acervo e deixe disponível no espaço para que possam ser acessados e usados como exemplo durante a conversa. Sugerimos escolher livros diversificados e atentar-se para a bibliodiversidade. Leve livros-imagem, livros ilustrados, livros compostos por ilustrações com diferentes técnicas, diferentes temas, diferentes tamanhos e formatos. Não precisa levar muitos, mas é importante que sejam bem escolhidos.

Proponha que as(os) professoras(es) compartilhem uma experiência sobre como foi contar e uma experiência sobre como foi ler com bebês e crianças. Observe os desafios que elas vão trazer em relação a leitura, tome nota dos pontos levantados para que possa apoiá-las a sentirem-se seguras com essa prática, propondo sugestões e estratégias a partir desse material ou de pesquisa em demais livros e materiais fornecidos pela Rede.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte II
Proposições

Tecendo sentidos

Historicamente, os livros destinados às infâncias sempre estiveram presentes na Educação Infantil - desde aqueles de qualidade literária questionável, como os protagonizados por personagens licenciados (oriundos de desenhos animados e bastante familiares para crianças e adultos), até obras cuidadosamente selecionadas, de valor literário reconhecido e premiadas em âmbito nacional e internacional. No entanto, **a experiência literária só se torna verdadeiramente significativa, transformadora e benéfica quando há a presença atenta e sensível de um adulto que acompanha e compartilha essa vivência com os bebês e as crianças.**

A mediação de leitura literária, portanto, concretizada no ato de ler com e para os bebês e as crianças **é um convite à escuta, à imaginação e à construção coletiva de sentidos.** Já vimos que, ao apresentar obras que entrelaçam texto, imagem e projeto-gráfico com qualidade estética e poética, oferecemos aos bebês e às crianças a possibilidade de experimentar a literatura como arte - um campo aberto de descobertas, emoções e múltiplas interpretações.

Entendida como prática cultural, democrática e dialógica, a mediação de leitura literária valoriza a participação ativa de todos, promovendo o diálogo entre diferentes vozes, saberes e experiências (MELO, 2023). A(o) educadora(or), **ao provocar conversas, acolher perguntas e se deixar afetar pelas leituras infantis, transforma as práticas de leitura literária em um espaço de convivência sensível,** onde se tecem vínculos, se constroem identidades e se ampliam repertórios. Nesse contexto, a literatura assume seu papel formador, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos, empáticos e criativos desde os primeiros anos de vida.

Reconhecer que essas manifestações são formas legítimas de linguagem é essencial para que a mediação literária seja verdadeiramente dialógica. A escuta ativa, nesse cenário, **não é apenas um ato de atenção da(o) educadora(or), mas de presença:** um modo de estreitar vínculos e abrir espaço para que bebês e crianças atuem como coautores no encontro com a obra literária.

O filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2011) diz que, ao compreender o sentido de um discurso, o sujeito nunca permanece passivo - ele responde de maneira ativa, seja concordando ou discordando (por completo ou em parte), complementando o que foi dito, aplicando o conteúdo à sua realidade ou se preparando para utilizá-lo em outro momento. Isso é a chamada **responsividade**, termo bastante difundido nos textos sobre linguagem na perspectiva sócio-interacionista. Um sujeito ativo e responsivo é aquele que participa, interage, escolhe, critica e se afeta nas práticas sociais mediatizadas pela linguagem.

Mesmo os **bebês, com suas expressões singulares, tomam posição diante do texto que escutam** - olham fixamente uma imagem, vocalizam diante de uma palavra repetida, pedem “de novo”, andam atrás da(o) educadora(or) com um livro em mãos, movimentam o corpo quando algo os afeta. Cabe à(ao) educadora(or), portanto, perceber essas respostas e se deixar guiar por elas: repetir um trecho que causou encantamento, dar nome ao que foi apontado, fazer pausas, possibilitar que bebês e crianças “interrompam” o fluxo da leitura para explorar o livro a seu modo.

Nesse sentido, a(o) mediadora(or) precisa exercitar o distanciamento entre o seu saber, sua intencionalidade e os caminhos que bebês e crianças vão escolhendo para construir seus sentidos. Como nos lembra Cecília Bajour, no livro *Ouvir nas Entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*:



[...] a predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesma uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros”, pois parte da convicção de que as interpretações não são únicas nem pré-estabelecidas, e de que não há uma leitura correta guardada exclusivamente por quem faz a mediação. (BAJOUR, (2012, p.60)



Isso não significa, porém, abrir mão do planejamento, nem agir à mercê do imprevisto. Pelo contrário: como aponta a própria autora (BAJOUR, 2023), **ao planejar os encontros com os livros e as crianças, a educadora(or) já realiza uma previsão da prática, com base no conhecimento profundo dos textos**, na escuta atenta das infâncias e na confiança no potencial inventivo dos leitores, independentemente da idade. É nesse equilíbrio entre antecipação e abertura que se desenha a cartografia dos encontros: rotas que reconhecem a multiplicidade de sentidos possíveis e a natureza relacional da leitura.



PONTO DE ATENÇÃO

Não tem jeito! Uma(um) boa(bom) mediadora(or) precisa, minimamente, conhecer o acervo disponível e ter contato com outras referências artísticas e linguagens - como a música, as artes plásticas, o cinema e o teatro - para poder desenhar esse “mapa” em que o livro é companheiro de travessia. Em outras palavras, quando a(o) mediadora(or) conhece bem o livro literário - cerne da mediação -, tem melhores condições de fazer boas perguntas, acolher as respostas das crianças e ampliar o repertório linguístico, artístico e social, contribuindo para a formação integral dos bebês e das crianças.



Essas cartografias se alimentam do entrelaçamento entre cada obra literária e uma escuta ativa às teorias, práticas e experiências que emergem no ato de ler com os outros. Assumir esse compromisso implica chegar bem preparada(o) aos encontros com os livros e com os leitores, sem fechar sentidos, mas sim criando condições potentes para que eles se abram.

Essa prática de leitura literária, ancorada na escuta ativa e na responsividade, está alinhada aos princípios políticos, éticos e estéticos definidos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2010). É **político** porque afirma o direito dos bebês e das crianças de participarem ativamente da cultura desde o início da vida, sendo tratados como sujeitos de direitos e como leitores legítimos. É **ético** porque implica reconhecê-los como interlocutores, capazes de responder, interpretar, sentir e atribuir sentidos ao que leem e ouvem, mesmo que ainda não dominem a linguagem verbal. E é **estético** porque convida à experiência sensível com a linguagem poética, com as imagens e com os múltiplos sentidos que o texto literário pode evocar.

É nessa relação entre dizer e escutar, entre oferecer e acolher, que a literatura se torna experiência viva e compartilhada. Assim, desde muito cedo, bebês e crianças são imersos na linguagem, na cultura, e são capazes de construir sentidos e dialogar com o mundo por meio da literatura.

Mas há algo fundamental na relação de mediação de leitura entre o livro, os adultos e as crianças: o afeto. E, para aprofundar essa reflexão, nada melhor do que ver e ouvir nossa assessora Dianne Melo compartilhar suas perspectivas sobre esse tema.





PARA REFLETIR

- A sua prática mediadora dialoga com a compreensão de mediadora(or) presente e sensível que o texto aborda?
- Caso você sinta que ainda há lacunas em sua prática - e isso não é um problema, pois o estudo é justamente para revisitarmos a prática e avançarmos -, pense sobre as mudanças de postura necessárias para as próximas mediações.
- Você conhecia o conceito de **responsividade** apresentado no texto? Ele faz sentido na sua prática? Como você pode ampliá-lo no cotidiano com os bebês e as crianças?



Foto enviada por Regiane Siqueira, DRE Santo Amaro

Olhando para a prática

Sabemos que não é simples estudar esse tema e articular todos esses conceitos com a prática pedagógica cotidiana. Por isso, neste momento, vamos observar juntas(os) algumas imagens enviadas por vocês, na avaliação do mês de abril, que retratam situações reais de mediação de leitura. Entendemos que estudar a partir das práticas da própria Rede faz muito sentido!

Antes de irmos para as imagens, vamos olhar para essas listas, que preparamos a partir de um olhar geral para as respostas das avaliações que recebemos. É importante reconhecer que **toda prática é atravessada por intenções, contextos e desafios**. No entanto, também é fundamental identificar alguns equívocos recorrentes que, muitas vezes, passam despercebidos no cotidiano. São práticas que, mesmo bem-intencionadas, podem limitar a experiência estética e o protagonismo dos bebês e das crianças na leitura. Vamos analisá-las com cuidado, buscando compreender de onde vêm esses gestos e como podemos ressignificá-los à luz do que temos estudado.

Questões sobre a organização do espaço	
Uso de tapetes de cores vibrantes	O ideal é que a leitura seja realizada em lugar de cores neutras e poucos estímulos visuais, a atenção deve ser voltada ao livro.
Inserção de brinquedos no ambiente	O ambiente da leitura não necessita de outros objetos que podem se tornar distrações. Não há problemas se bebês e crianças buscarem objetos e brinquedos, mas eles não devem estar previamente no local.
Decoração do espaço com tema do livro ou construção de cenário	Decorar o espaço ou transformá-lo em um ambiente temático sobre o livro desvia a experiência leitora que deve ser da palavra e das imagens. Ambos já fornecem elementos suficientes para alimentar o imaginário de bebês e crianças
Uso de placas com nome do espaço de leitura ou do livro	Não é necessário dar nomes ao espaço, mas caso haja esse desejo, motivado pelas crianças, a escrita e a leitura devem ser feitas com elas.
Inserção de livros pendurados como móveis	Livros como móveis podem desviar sua utilidade tornando-se um objeto decorativo. Às vezes, se opta por pendurar os livros em árvores para situações esporádicas e eventos, isso só faz sentido se ficarem à altura dos bebês e das crianças.
Excesso de livros no espaço e/ou livros amontoados	O excesso de opções não gera boas escolhas. Na oferta de livros, selecione uma quantidade ideal para o número de bebês ou crianças e deixe-os à disposição de forma visível e convidativa.
Uso de bolsões e estantes muito coloridos ou decorados com personagens e outros desenhos	Assim como o tapete, os suportes para livros são mais interessantes se forem de cores neutras e/ou tons orgânicos. Os livros já tem cores, tons, texturas e formatos que conferem informações suficientes ao ambiente.

Questões sobre mediação e uso de objetos

Chá e piquenique literário	Essas proposições são planejadas para tornar o momento da leitura agradável, mas eles acabam desvirtuando o propósito e tornando a leitura um evento.
Objetos, fantoches, aventais de personagens e outros recursos lúdicos	Esses recursos têm outro propósito, que não é o da leitura literária. Podem ser interessantes para outros momentos, mas durante a leitura do livro não devemos usá-los.
Professora fantasiada	A professora não é um personagem e a leitura não é um ato de teatralização. Na leitura do livro, a professora empresta sua voz para ler com os bebês e as crianças e sua participação é de presença, afeto e escuta.
Apresentações teatrais e mistura com outras interações e brincadeiras durante a leitura	O teatro é uma linguagem da arte a qual bebês e crianças tem o direito de acessar. É importante que professoras(es) conheçam técnicas de teatralização e estudem essa linguagem para propor boas vivências. É importante que essa experiência ocorra intencionalmente em um momento à parte da mediação da leitura literária com livros.
Livros de pano e de banho	Esses tipos de livros não têm função literária e estão mais próximos de brinquedos, por isso não fazem parte do acervo literário enviado pela SME.
Bonecos temáticos para a leitura	As crianças se interessam por bonecos e mascotes da turma, mas eles não precisam ser o foco do momento de leitura.
Alteração da história, com troca ou omissão de palavras	As histórias devem ser lidas como foram escritas. Autoras(es), artistas, revisoras(es) e editoras(es) escolhem minuciosamente cada palavra e cada pontuação que compõem uma história publicada em livros. Não precisamos omitir ou trocar palavras por parecerem difíceis ou inapropriadas. As palavras aparecem dentro de um contexto que dará suporte para a compreensão por parte de bebês e crianças. Muitas vezes, a riqueza de uma narrativa está no estranhamento e no novo. Devemos permitir que bebês e crianças vivenciem essa experiência com as palavras.

Questões sobre a relação e o lugar de bebês e crianças

Bebês apoiados em almofadão	Almofadões não são indicados para bebês em nenhuma situação, no momento da leitura não é diferente. Seus corpos não devem estar contidos, eles podem estar deitados ou sentados (dependendo da posição que já conquistaram) e movimentar-se livremente durante a leitura.
Crianças vestidas a caráter como os personagens	Assim como a professora, as crianças não precisam estar vestidas com elementos de personagens para ter uma experiência significativa. No entanto, se os bebês ou as crianças, por iniciativa própria, trouxerem fantasias ou brinquedos, devemos acolhê-los.
Cadeiras, colchões, tapetes, almofadas e pufes como determinantes de lugares	O momento da leitura não exige comportamento único. A roda pode ser uma proposta ou um convite, não uma forma de conter ou controlar bebês e crianças, os quais devem sentir-se livres para permanecer ou sair do espaço. Esses aparatos podem ser opcionais, não obrigatórios.
Gesticulação, expressão facial e vozes diferentes	A leitura do livro não necessita de interpretações, a tonalidade e o ritmo da voz podem variar, mas não precisam ser uma imitação. É importante que bebês e crianças escutem uma leitura sem esse tipo de intervenção.
Descrição das imagens do livro sem palavras	A mediação de leitura de um livro composto apenas por imagens é um desafio sobre como fazer. É importante não inserir uma narração, mas apresentar o livro abrindo espaço para a participação de bebês e crianças.

Questões sobre os desdobramentos

Atividades sobre a história	A leitura que vem com diálogos, surpresas, encantamentos, estranhamentos, participação e trocas já tem sua própria bagagem de conhecimento e aprendizagem. A leitura e a relação construída durante essa experiência já são uma atividade completa. Desenhos e demais atividades não são necessárias. Pode se pensar em outros desdobramentos, desde que bebês e crianças mostrem interesse em investigar algum elemento do livro.
Sacola viajante ou empréstimos de livros como foco principal	O envio de livros para as famílias é bem comum em nossa Rede e é um projeto muito significativo. Mas ele não pode ser o foco principal da Unidade em relação a prática de leitura, esta precisa acontecer com frequência no cotidiano das turmas.



Com base nas reflexões feitas até aqui, vamos voltar o olhar para **exemplos de mediações que, de fato, acolhem e ampliam as vozes dos bebês e das crianças**. As educadoras e educadores, ao se colocarem como leitores atentos - não só do livro, mas do território e também dos bebês e das crianças - conseguem criar oportunidades onde a leitura de um livro dá espaço para o diálogo.

Nos exemplos a seguir, destacamos situações nas quais inferimos que o livro foi ponto de partida para boas conversas, trocas sensíveis e descobertas compartilhadas. São práticas que, como vimos anteriormente, **reconhecem as crianças como interlocutoras competentes e curiosas, capazes de interpretar, perguntar, narrar e imaginar junto com os adultos**. Ao observar essas cenas, nosso convite é: **quais estratégias, escutas e posturas possibilitaram que a mediação acontecesse de forma tão potente? E como essas inspirações podem reverberar em nossos próprios contextos?**

Exemplos práticos de mediações que acolhem e ampliam as vozes das crianças:

O potencial do espaço



**PRATELEIRA DE MADEIRA SEM
PINTURA**

LIVROS À ALTURA DAS CRIANÇAS

TAPETE DE CROCHÊ EM TONS CLAROS

**CAPAS DOS LIVROS VIRADAS PARA
FRENTE**

**LIVROS BEM ORGANIZADOS, MAS
COM MARCAS DE EXPLORAÇÃO**

**LIVROS COM DIVERSIDADE DE TEMAS
E ILUSTRAÇÕES**

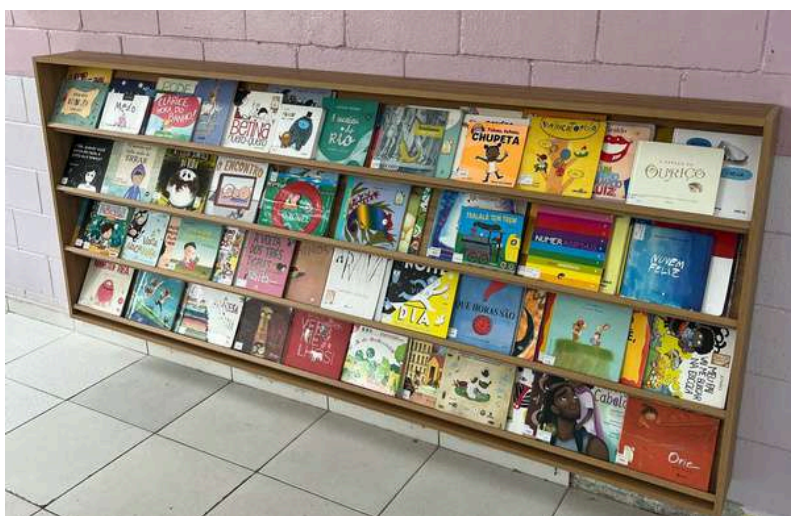




**NÃO HÁ BRINQUEDOS,
INSTRUMENTOS MUSICAIS,
CENÁRIOS, DECORAÇÕES OU
PLACAS.**



**OS LIVROS NÃO ESTÃO COM
A CAPA PARA FRENTE, MAS
AS PRATELEIRAS TEM
POUCA PROFUNDIDADE E
ESPAÇOS VAZIOS,
FACILITANDO O ACESSO DE
BEBÊS E CRIANÇAS**



**PRATELEIRAS DIAGONAIS
TAMBÉM SÃO UMA BOA
OPÇÃO PARA ACESSO DE BEBÊS
E CRIANÇAS**

**ESPAÇO COM TAPETES E ALMOFADAS,
SEM BRINQUEDOS OU DECORAÇÕES**

**CESTO DE MATERIAL NATURAL, TOM
ORGÂNICO E FORMATO CIRCULAR PARA
ACESSO DAS CRIANÇAS**



LIVROS DISPONIBILIZADOS DE FORMA CONVINDATIVA E ATRATIVA



ESPAÇO DE LEITURA ORGANIZADO NOS QUINTAIS

UM CONVITE PARA A LEITURA MEDIADA PELA(O) PROFESSORA(OR)



DISPONIBILIZAÇÃO DE UM CESTO COM LIVROS PARA QUE BEBÊS E CRIANÇAS ACESSEM LIVREMENTE



O potencial da mediação e a relação com bebês e crianças

O MOMENTO DA LEITURA ENQUANTO CONVITE

NÃO É PRECISO REUNIR O GRUPO INTEIRO

BEBÊS E CRIANÇAS PARTICIPAM DA LEITURA CONFORME SE INTERESSAM



O TOQUE AFETIVO

A PARTICIPAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS

A PROFESSORA DISPONÍVEL

A APROXIMAÇÃO E O ACESSO AO LIVRO



O LIVRO É O ÚNICO OBJETO UTILIZADO DURANTE A LEITURA

OS LIVROS DO ACERVO SÃO UTILIZADOS

A VOZ É A FERRAMENTA DA PROFESSORA SEM NECESSIDADE DE GESTICULAÇÃO OU EXPRESSÕES FACIAIS EXAGERADAS



OS CORPOS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS SÃO LIVRES PARA SE MOVIMENTAR E PERMANECER OU NÃO NO LOCAL DA LEITURA



**BEBÊS EM POSTURA E MOVIMENTO LIVRE,
SEM ALMOFADÕES OU CARRINHOS**



OUTRAS ORGANIZAÇÕES ALÉM DA RODA

**OS BRINQUEDOS PRESENTES NÃO DECORAM
O ESPAÇO, MAS SÃO VESTÍGIOS DA
MOVIMENTAÇÃO DOS BEBÊS**

**ALMOFADAS E TAPETES OFERECENDO
CONFORTO, SEM CONTER CORPOS**

O potencial dos desdobramentos

FAZER ATIVIDADE APÓS A LEITURA NÃO DETERMINA A FORMAÇÃO DE LEITORES

OS DESDOBRAMENTOS OCORREM ENQUANTO BEBÊS E CRIANÇAS BRINCAM E EVOCAM ELEMENTOS OU PASSAGENS DA HISTÓRIA OUVIDA

A PARTIR DESSA ESCUTA E OBSERVAÇÃO, A PROFESSORA PODE ORGANIZAR OUTROS ESPAÇOS PARA AMPLIAR AS EXPERIÊNCIA OU TRAZER OUTROS LIVROS QUE DIALOGUEM COM AS PESQUISAS QUE ESTÃO SURGINDO

É IMPORTANTE IR ALÉM DE PRÁTICAS DO SENSO COMUM: COMO CONSTRUIR FANTASIAS DE PERSONAGENS, FALAR SOBRE SENTIMENTOS, DECORAR OS ESPAÇO OU BRINCAR COM OBJETOS DA HISTÓRIA, MAS APROFUNDAR EM ALGUM ELEMENTO QUE NÃO SEJA ÓBVIO.



AS CRIANÇAS PODEM TRAZER OBJETOS E ATÉ OUTROS LIVROS PARA CONTAR O QUE AS INSTIGOU NA HISTÓRIA. É IMPORTANTE OBSERVAR ESSES GESTOS E NÃO TRANSFORMÁ-LOS EM ATIVIDADES, MAS ELABORAR PROPOSIÇÕES QUE AMPLIEM AS FORMAS EXPRESSIVAS DE BEBÊS E CRIANÇAS E TAMBÉM TRAZER MAIS LIVROS QUE DIALOGUEM COM ESSA CURIOSIDADE.

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora Pedagógica,

A leitura e análise da lista, bem como a observação e análise das fotos deve ocorrer com o coletivo da Unidade de forma que o grupo sinta-se em processo de estudo e não em uma exposição de equívocos. A lista foi elaborada para apoiar as(os) educadoras(es) a perceberem o que exatamente podem rever em suas práticas, e as fotos são apresentadas como referência mais concreta sobre as possibilidades que já ocorrem na Rede.

Converse com o grupo sobre como essas observações são parte de estudo e pesquisa e que visam um diálogo bem fundamentado. Ao ler a lista e observar as fotos, não se abre uma discussão sobre gostos ou preferências, nem confirmação daquilo que já é feito, mas propõe-se um debate coerente com os conceitos e princípios do *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e dos demais documentos e acervo de livros estudados pela Rede. Nesse diálogo, questiona-se ideias cristalizadas e abre-se ao novo.

Uma boa estratégia é voltar ao mapeamento realizado nos meses de abril e maio e dialogar sobre as respostas dadas a cada indicador e o quanto elas podem ser revistas a partir desse novo olhar. Trazer as fotos que foram realizadas nesses meses também uma boa forma de ampliar o diálogo.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte III
Mão na massa



Mão na massa

O que estudamos até agora:

Para aprofundar e sistematizar os conceitos discutidos ao longo da nossa formação, organizamos neste infográfico **os três pilares fundamentais das práticas de mediação de leitura literária com bebês e crianças: a literatura como direito humano, a experiência estética e a prática dialógica**. Esses elementos estão interligados e sustentam uma proposta de mediação que valoriza as infâncias como tempo de descobertas, relações e construção de sentidos. O infográfico tem o objetivo de apoiar a reflexão junto às equipes sobre como essas dimensões se articulam na prática cotidiana e inspirar ações mais conscientes, potentes e sensíveis com os livros nos espaços e nas interações com os bebês e crianças.

1. Literatura como Direito Humano

- Acesso à literatura desde os primeiros anos de vida é um direito.
- Ler com bebês e crianças fortalece vínculos, imaginação e linguagem.
- A mediação garante que esse direito se efetive nas Unidades Educacionais como espaços privilegiados de acesso e democratização.

"Todo bebê e toda criança tem o direito de habitar mundos simbólicos e imaginativos por meio da literatura."

2. Literatura como Experiência Estética

Seleção de Acervo:

- Livros com qualidade literária - textual, temática, projeto gráfico.
- Narrativas plurais, simbólicas, poéticas.

Bibliodiversidade:

- Diferentes autores, ilustradores, culturas, projeto gráfico editorial e formatos.
- Gêneros literários.
- Representatividade e múltiplas vozes.

Espaços de Leitura:

- Ambientes acolhedores, acessíveis e convidativos.
- Leitura como parte do cotidiano, não como atividade isolada.

"A experiência estética envolve emoção, sensibilidade, escuta e atravessamentos."

3. Prática Dialógica: Encontro entre Adultos, Bebês, Crianças e Livros

- A mediação é uma escuta atenta e sensível.
- O livro é o centro, o adulto empresta sua voz.
- O bebê e a criança são coautores na construção de sentido.
- Silêncios, gestos e perguntas fazem parte da conversa literária..

"Mediar é construir sentidos com o bebê e com a criança, escutando sua leitura do mundo e ampliando horizontes a partir do encontro com o livro literário."



Agora que a equipe já revisitou o acervo e planejou práticas considerando critérios estéticos, propomos dar continuidade à formação com foco na prática dialógica. Essa etapa convida educadoras(es) a observarem como os bebês e as crianças interagem com os livros, como constroem sentidos, expressam ideias, fazem inferências, criam hipóteses, fazem perguntas e comentários, e como tudo isso pode ser reconhecido e valorizado na mediação.

Prática focada na mediação: diálogos com os bebês e crianças

Vimos até agora que a leitura literária na Educação Infantil é muito mais do que a escuta da história. Nessa etapa, no percurso de junho, propomos:

Parte 1. Planejamento com foco na escuta

- **Escolha um livro** da sua lista atualizada que convide ao diálogo e que permita múltiplas leituras.
- **Observe:** quais imagens podem gerar perguntas? Que trechos podem despertar emoção, surpresa ou lembranças nos bebês e nas crianças?
- Planeje sua leitura com pausas intencionais, permitindo a participação ativa dos bebês e das crianças.
- **Anote:** quais perguntas você pode levar, não para testar, mas para abrir caminhos de conversa?

Parte 2. Registro da escuta

- Durante a leitura ou logo após, registre falas, gestos ou reações dos bebês e das crianças.
- Dê atenção às formas não-verbais de leitura: um olhar curioso, um gesto repetido, um movimento corporal.
- Utilize o Diário de Bordo para anotar o que foi dito, como foi dito e o que isso revelou sobre a leitura feita com os bebês e crianças.

Parte 3. Compartilhamento e análise

- Traga suas anotações para o próximo momento de formação com a equipe.
- Compartilhe com o grupo as falas e reações que mais te surpreenderam.
- Reflita com seus pares: o que essa escuta revelou sobre os bebês e as crianças? Como essas escutas podem orientar novas escolhas de livros e estratégias de mediação? Que outros livros dialogam com as leituras feitas? Que novas perguntas você deseja trazer às crianças? Como garantir espaços em que todas as crianças possam se expressar, no seu tempo e modo?

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora Pedagógica,

Neste percurso, não estamos propondo uma nova prática ou novos instrumentos de registro. Por se tratar de um percurso processual, sugerimos, com o **Mão na massa**, que as práticas que estavam ocorrendo possam ser complexificadas como meio de revisitação da intencionalidade e da reorganização dos tempos, espaços, materialidades, interações e narrativas.

Como já sugerido, tenha sempre em mãos os registros dos percursos anteriores para que eles se tornem observáveis importantes que indicam como os processos estão se constituindo e se transformando. Criamos uma tabela para apoiar esse momento de planejamento e registro. Imprima uma para cada professora de forma que tenhamos um registro do percurso desde março: [Tabela de planejamento e registro](#)



Ao apresentar a propostas deste mês, lembre-se de:

- Incentivar sua equipe a enxergar o valor das pequenas falas e gestos como forma legítima de leitura e interpretação;
- Acolher as dúvidas que surgirem sobre como escutar, registrar e interpretar;
- Valorizar os registros como instrumento de formação: eles são pistas concretas do quanto os bebês e crianças estão se apropriando das práticas leitoras. Nesse sentido, incentive o uso do Diário de bordo para registrar as escutas dos bebês e crianças, não como protocolo, mas para a memória de leitura e inspiração para novas mediações;
- Reforçar com o grupo que a prática dialógica não consiste apenas em fazer perguntas, mas em escutar com atenção e responder com sentido aos bebês e às crianças, reconhecendo sua autoria na leitura;
- Estimular a observação de como o espaço, o tempo e a postura do adulto favorecem ou inibem essa escuta.

Ao final do mês, promova um momento de sistematização das práticas, revisitando os registros e analisando os avanços no olhar para a escuta das crianças.

...➔ Para seguir adiante

Chegamos ao final de mais uma etapa da nossa caminhada formativa. Nesta *Formação em Contexto*, fomos convidadas(os) a olhar com atenção para o sentido da leitura literária como uma prática dialógica - uma prática que se faz no encontro entre livros, bebês, crianças e mediadoras(es). Um encontro que exige presença, escuta, acolhimento e disponibilidade para ser atravessado pelas múltiplas formas de expressão da infância.

Nesse processo, vimos que **o afeto se apresenta como elemento essencial: é ele que permite que a leitura literária provoque diferentes emoções** — encantamento, riso, curiosidade, medo, estranhamento, empatia. O afeto, entendido aqui como experiência sensível, mobiliza o leitor, amplia sua escuta e o conecta a si mesmo e ao outro, tornando a mediação uma vivência profundamente humana. Além disso, ele dá contorno à mediação, pois é ele que sustenta a relação de confiança entre adultos e crianças, cria vínculos significativos e favorece uma escuta sensível e respeitosa.

Refletimos também sobre a importância de ampliar as estratégias de mediação, criando condições para que o livro esteja sempre à mão, disponível para ser vivido, relido, manipulado, explorado. A leitura literária precisa ganhar o cotidiano, fazendo parte das rotinas com leveza e profundidade.

E, sobretudo, fomos desafiadas(os) a registrar e valorizar o que os bebês e as crianças nos dizem - com palavras, com olhares, com o corpo, com o silêncio. Cada gesto, cada pergunta e cada comentário são pistas preciosas do modo como eles constroem sentido a partir da literatura. São rastros de pensamento e sensibilidade que merecem ser escutados, anotados, revisitados e, quem sabe, até devolvidos a eles em novas leituras e conversas.

Esperamos que este percurso tenha fortalecido o compromisso de cada educadora e educador com uma mediação literária viva, sensível e implicada. Que os livros sigam sendo provocadores de perguntas e encantamentos - e que possamos, junto das infâncias, seguir relendo o mundo com olhos mais curiosos, mais abertos e mais humanos.

Avaliação



Chegamos ao final do percurso do mês de junho. A experiência de estudos realizados com seu grupo será uma importante referência para os próximos materiais. Dessa forma, cada Coordenadora(or) Pedagógica(o) deve responder ao formulário abaixo com a avaliação dos desafios, das potências e da articulação proposta no percurso.



Referências

BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas — O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

_____. Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação. São Paulo: Emília e Solisluna, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

MELO, Dianne Cristine Rodrigues de. Da mediação à formação de leitores literários: afetos, diálogos e intencionalidade. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. In: As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Organizadoras: Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Obras escogidas: psicología infantil. Tomo IV. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.





PERCURSO DE AGOSTO



Foto enviada pelo CEI Universo Mirim, DRE Guaianases
mês de junho - *Ressignificação da prática*

Carta à Rede



Formadora Débora Ollandin
apresentando o material do mês
de agosto



Olá, Educadoras(es),

Continuamos neste segundo semestre fortalecendo nossa prática pedagógica por meio da Formação em Contexto. A partir de agora, vamos caminhar com os estudos acumulados até aqui, sobre leitura literária, atualizando nossos conhecimentos a respeito do que sabemos neste início do século XXI sobre a apresentação e apropriação da cultura escrita por bebês e crianças, de modo a ir formando o prazer e a vontade de ler e de escrever.

Isso significa que quando aprenderem a ler e a escrever, lá no Ensino Fundamental, desejamos que as crianças leiam compreendendo o que leem e escrevam expressando suas ideias e sentimentos. Já na Educação Infantil podemos utilizar a linguagem escrita com bebês e crianças para mostrar a função da escrita em nossa sociedade, e fazemos isso lendo com e para bebês e crianças. Com as crianças maiores, também podemos escrever bilhetes, cartas, relatos de passeios ou histórias que elas criam coletivamente e a(o) educadora(or) escreve. Vamos falar disso mais tarde.

Com estudos e pesquisas que aconteceram ao longo do século passado e no início deste século na pedagogia, na psicologia, na linguística e nas neurociências, temos hoje conhecimentos que mudam profundamente a forma como apresentamos a escrita para as novas gerações e mesmo para jovens e adultos.

Neste semestre, o foco será aprofundar as práticas relacionadas à escrita, em continuidade com os estudos sobre leitura literária, buscando garantir o direito das crianças de ler e escrever com sentido. A proposta é construir experiências significativas e prazerosas com a linguagem escrita, e as unidades que já avançaram nesse caminho são convidadas a compartilhar suas vivências.

Ótima formação!
Equipe SME/COPED/DIEI

FORMAÇÃO EM CONTEXTO

O percurso de agosto está estruturado da seguinte forma:

Para começo de conversa

Nesta nossa primeira conversa, vamos discutir alguns aspectos gerais das práticas com a linguagem escrita na Educação Infantil. Em cada uma das nossas conversas, vamos considerar alguns pressupostos, ou seja, alguns princípios para estabelecer o lugar da escrita na educação de bebês e crianças.

1. A escrita é UMA das linguagens da Educação Infantil.
2. As crianças aprendem pelas vivências, quando são sujeitos ativos que participam inteiramente (isto é, com o corpo, a mente e a vontade) das experiências propostas pelo adulto ou escolhidas por elas.

Olhando para a prática

Neste item, vamos olhar criticamente para as práticas realizadas por muito tempo com a intenção de refletir, à luz do que sabemos hoje, sobre os princípios que vieram orientando nossas práticas, algumas concepções e alguns mitos que têm afastado as crianças da compreensão do significado da escrita e da possibilidade de construírem para si um sentido que favoreça sua aprendizagem.

1. O treino de escrita: a concepção de como as crianças aprendem.
2. Como o alfabeto é utilizado em nossa sociedade ou a função social do alfabeto.

Mão na massa

Como encaminhamos as práticas com a escrita na Educação Infantil, se o nosso compromisso é formar crianças que vão ler compreendendo o significado do texto e escrever expressando suas intenções de escrita?

Neste momento, a proposta é planejar, experimentar e refletir sobre práticas possíveis de utilização da escrita com bebês e crianças de modo a possibilitar que compreendam para que se lê e se escreve e formem para si o desejo e a necessidade de ler e escrever. Vamos começar por uma prática que se articula ao Currículo da Cidade: Educação Infantil e aos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino.

Para seguir avançando

Aqui, vamos refletir sobre o uso cotidiano da escrita na Unidade Educacional olhando para as possibilidades de vivências de bebês e crianças com a escrita a partir da organização da vida diária. Vamos refletir sobre:

1. Como podemos provocar as crianças a reconhecer palavras (ler) nas escritas espalhadas pela Unidade Educacional?

Sumário

percurso de agosto

Parte I

Para começo de conversa 140

Parte II

Olhando para a prática 150

Parte III

Mão na massa 153





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte I
Para começo de
conversa...

Introdução - Caminhando entre leitura literária e cultura escrita



Diálogo entre as assessoras Dianne Melo, Suely Amaral Melo e a formadora Debora Ollandin sobre a articulação entre leitura literária e cultura escrita na *Formação em Contexto*

Ao longo dos últimos percursos da Formação em Contexto, abordamos o tema da leitura literária como direito humano e como experiência estética potente, capaz de convocar sentidos, provocar emoções e gerar vínculos entre adultos, bebês e crianças. Refletimos também sobre a importância da mediação como prática dialógica, sobre a qualidade e a bibliodiversidade dos acervos e de que maneira os livros estão presentes no cotidiano das Unidades Educacionais.

Agora, nosso convite é para que você, educadora(or), aprofunde seus conhecimentos e reflita sobre as práticas cotidianas com bebês e crianças que envolvam a cultura escrita.

Mas afinal, o que é a cultura escrita? Ao contrário do que muitas vezes se pensa, falar em cultura escrita não é o mesmo que falar em alfabetização. A cultura escrita é um campo mais amplo, que abrange todas as formas pelas quais a escrita está presente na vida social: nas listas, cartazes, bilhetes, mensagens, embalagens, livros, nomes, etiquetas, nos vários ambientes em que o bebê e a criança habitam (em casa, na rua, nas unidades educacionais...). É um conjunto de práticas, objetos, suportes, sentidos e funções sociais da linguagem escrita que circulam nos diferentes contextos.



Foto enviada pelo CEI Belém, DRE Ipiranga
mês de junho - *Ressignificação da prática*

É por isso que é tão importante abordar esse tema na Educação Infantil, pois, desde muito cedo, bebês e crianças fazem parte dessa cultura, observando, experimentando, perguntando, escutando e, sobretudo, participando dos usos sociais da escrita nas interações com os adultos. Ao manusear, explorar e nomear objetos, ler placas, mostrar um convite ou escrever um recado, nós não estamos “ensinando as palavras”, mas estamos fazendo algo mais importante para o desenvolvimento de bebês e crianças: estamos incluindo bebês e crianças nos modos como a linguagem se organiza no mundo - de maneira viva, significativa e sensível.

Ademais, trabalhar com essa perspectiva garante uma educação equânime, como defendida em nosso Currículo da Cidade, na *Matriz de Saberes*, pois quanto maior a vulnerabilidade social no contexto vivido pelos bebês e crianças, mais essencial será o papel da escola na garantia do direito a “apropriação da linguagem escrita como ferramenta de comunicação, registro e memória” (São Paulo 2024, p. 53).

Nesse contexto, os livros de literatura para a infância ocupam um lugar fundamental. Como já vimos anteriormente, não devem, de forma alguma, ser vistos como instrumentos para a alfabetização ou para “treinar a leitura” pois, eles são expressão legítima e viva da cultura escrita: abrem espaço para múltiplas linguagens, preservam e renovam tradições narrativas e apresentam formas sofisticadas de construção simbólica.

Bebês e crianças, ao participarem de mediações de leitura, explorarem livros, tocarem as páginas, observarem os títulos e autores, se apropriam dos modos sociais de produção e circulação da escrita e aprendem a coisa mais importante para a formação de leitores: o para que serve a escrita em nossa sociedade, em outras palavras, o sentido social da escrita. **A narrativa oral e a literatura escrita introduzem os bebês e as crianças nas práticas culturais do ler e do escrever.**

Por isso, a formação em contexto do mês de agosto se inicia de modo a nos provocar a pensar de que forma os bebês e as crianças acessam a cultura escrita desde os primeiros anos de vida e como podemos, enquanto educadoras(es), ampliar essas experiências com intencionalidade, respeito e escuta atenta. Seguimos juntas(os) no compromisso ético e político de garantir o direito à uma educação de qualidade para cada bebê e cada criança paulistana.



Para começo de conversa...

1. A escrita é UMA das linguagens da Educação Infantil

É importante evidenciarmos que a escrita é UMA das linguagens da Educação Infantil entre tantas outras, utilizadas por nós, humanos. Justamente por isso, é essencial ressaltarmos que **não** é a única linguagem que constitui a aprendizagem na Educação Infantil. A escrita é uma das formas de expressão que utilizamos para nos comunicar. Por isso, é um direito humano que deve ser assegurado aos bebês e às crianças e que está em conexão com os eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as brincadeiras e interações.



A brincadeira de papéis, a investigação e o conhecimento do mundo, a expressão das crianças por meio das tantas outras linguagens - como o desenho, a fala, o movimento, a música, o gesto - o ouvir e contar histórias, a relação com os adultos e as outras crianças, são cruciais como atividades que promovem o desenvolvimento humano na infância (COSTA e MELLO, 2017, p. 199).



Expressar-se é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Já compreendemos com Paulo Freire (1970) que aprender não se iguala a acumular conhecimentos como fazemos quando poupamos dinheiro no banco: guardamos, guardamos e guardamos para um dia sacar. Muito diferente disso, precisamos expressar o que vamos aprendendo para, de fato, perceber o que aprendemos. Em outras palavras, o processo de aprender se constitui também pela expressão do que se aprendeu.

Por isso, fala-se tanto da importância das múltiplas linguagens:

- das brincadeiras de exploração dos objetos aprendendo a reconhecer suas características, tais como, textura, temperatura e peso;
- do desenho como expressão do que se vê e se vive, traduzindo percepções e experiências em traços e imagens;
- da dança como forma de expressão corporal que comunica emoções;
- da brincadeira de faz de conta do que as crianças vão aprendendo sobre as ações e as relações entre os adultos;
- da construção como expressão da percepção da engenharia e da arquitetura;
- da fala como expressão das necessidades, das percepções e dos desejos etc.



Para os bebês, esse processo tem início ainda antes: começa na comunicação emocional com a(o) educadora(or), quando o bebê chora e a(o) educadora(or) o acolhe com palavras de afeto, quando fala com ele na hora da troca, do banho, da alimentação e, com isso, vai provocando no bebê a necessidade de falar. Também quando coloca alguns objetos ao seu redor para instigar seus movimentos, para atrair a exploração das características desses objetos para perceber coisas que são grandes e coisas que são pequenas, lisas ou ásperas, pesadas ou leves. Por isso, escolhemos objetos de materialidades tão diversas: coisas de madeira, de tecido, de metal, de papelão, elementos da natureza e, de preferência, evitamos o plástico em consonância com os ODS, conforme os princípios do *Currículo da Cidade: Educação Infantil*.

A fala do bebê se desenvolve, também, a partir das explorações dos objetos. O próprio bebê começa a querer dar nome aos mais utilizados por ele: às vezes, até mesmo, criando um nome inédito que, em certos contextos, revela não apenas o objeto, mas também sua função e sentido, como ao observar o limpador de para-brisa em um dia chuvoso, nomeando-o como 'limpadeiro de chuva' em vez de para-brisa". Ele aprende com a fala dos adultos, por exemplo, quando comentamos com um bebê: "Você gosta dessa boneca?", estamos nomeando um objeto que logo ele poderá nomear sozinho.

Por isso, **conversar com bebês e crianças é uma prática social, na Educação Infantil, é uma atividade cotidiana que promove a escuta e o olhar atento para os bebês e crianças em todas as interações.** Conversar instiga a fala, o pensamento e a imaginação de bebês e crianças.

Essa prática é fundamental pois:

- trocamos pontos de vista;
- fazemos boas perguntas que as(os) provocam a pensar;
- conhecemos suas curiosidades e vontades de saber;
- conhecemos suas necessidades de acolhimento.

E, pela importância da expressão das crianças em seu processo de desenvolvimento, o acolhimento, a conversa, as linguagens como o desenho, a dança, o faz de conta, entre outras, devem garantir a **livre expressão das crianças**, sem desenho pronto trazido pelo adulto para a criança pintar, sem faz de conta com tema definido pelo adulto, sem definição de cor certa para desenhar e pintar uma árvore, o céu ou qualquer outro objeto. O adulto não abandona a criança nessa hora, mas observa e reflete sobre como pode ampliar e dar sentido à atividade das crianças.

O que quer dizer *livre expressão*?

Entenda melhor no ponto de atenção da página seguinte

Os desenhos produzidos pelas crianças podem ser expostos na parede, varal da sala, ou no corredor e serem observados e comentados pela turma. Esta é uma forma de aprendizado, de troca e comunicação importante para os bebês e crianças. É um modo de se conhecerem e se respeitarem, que promove a ampliação do repertório, a coletividade e o vínculo.





PONTO DE ATENÇÃO

O que precisamos saber sobre a livre expressão de bebês e crianças

A pesquisadora Rosa Iavelberg (2014), no texto *Arte, infância, formação docente e cultura na escola*, critica a ideia de livre expressão que pode levar a um equívoco comum: confundir a liberdade criativa na produção infantil, com uma proposta sem mediação nenhuma da(o) professora(or).

Ela aponta que esse pensamento tende a desconsiderar a importância de trabalhar com o repertório cultural e social das crianças, limitando seu potencial criativo e resultando em produções isoladas e sem aprofundamento.

Para Iavelberg, a criação infantil deve ser entendida como um percurso de desenho cultivado, influenciado por contextos culturais e subjetividade, e que precisa da mediação docente para ser verdadeiramente expressiva e significativa.

Ela enfatiza que a(o) professora(or) não deve se omitir nem impor padrões, mas sim oferecer referências, provocar reflexões e dialogar com as narrativas dos bebês e das crianças, valorizando suas singularidades e ampliando seu universo criativo.

Isso significa que desenhos prontos para pintar, modelos e cópias não são propulsores de experiências com a criação e aprendizagem sobre desenhos. Bebês e crianças precisam viver processos de experimentação de materialidades. No entanto, é papel das(os) professoras(es) promover o encontro de bebês e crianças com possibilidades criativas: investigar os materiais, apresentar combinações de diferentes materialidades, não vincular a criação das crianças a uma lógica verossímil, mas acompanhar o pensamento e as ideias de bebês e crianças sem trazer temas desvinculados de pesquisas, mas transformar o desenhar em uma pesquisa em si.

Crianças não desenharam por semelhanças, mas desenharam por deslocamentos e adjetivos, de acordo com Gianfranco Staccioli (2014), no texto *Os traços invisíveis dos desenhos infantis*. Elas desenharam aquilo que querem que aconteça: elas nem sempre desenharam o animal, elas desenharam o que querem que o animal faça, por exemplo. É preciso escutar as crianças, sem questionar o que desenharam, mas observar as relações que elas estão estabelecendo entre as referências e suas criações.



NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora(or) Pedagógica(o),

Ao se apropriar deste conteúdo procure estabelecer ações de mapeamento em relação a como os bebês e crianças se expressam utilizando as múltiplas linguagens:

PROPOSTA 1

Dividir em pequenos grupos. Cada um irá discutir e depois socializar com base nas questões: os desenhos são expressões do que os bebês e crianças exploram, veem e vivem, ou ainda utilizam desenhos reproduzidos? A dança é considerada uma expressão corporal que comunica emoções por meio da apreciação de músicas de diferentes gêneros ou apenas é utilizada com coreografias estereotipadas para o acompanhamento de músicas consideradas infantis? A brincadeira de faz de conta revela a complexidade do que é vivido pelos bebês e crianças inseridas na sociedade ou é organizada de maneira desconectada da vida cotidiana? A linguagem da construção acontece como expressão da percepção da engenharia e da arquitetura ou apenas como junção de blocos plásticos? Conversamos cotidianamente com os bebês e crianças, sobre como brincam, do que brincam, suas percepções e desejos ou apenas damos ordens incisivas?

PROPOSTA 2

A partir dessas reflexões estabelecer focos de mudança na prática docente compreendendo que estas são fundamentais para a compreensão da cultura escrita como prática social.



Enquanto as crianças não dominarem a escrita – o que deve acontecer no Ensino Fundamental – as múltiplas linguagens de expressão das crianças são fundamentais para seu desenvolvimento, pois as experiências vividas precisam ser expressas no momento em que vão sendo vividas para se fortalecer como aprendizados. Dessa forma, cabe à(ao) educadora(or) disponibilizar os materiais e apresentar as diferentes possibilidades de expressão para bebês e crianças:



- construir com toquinhos de madeira, lego, caixinhas pequenas, argila, areia. Podemos apresentar, por exemplo, algumas referências de arquitetura para ampliar e inspirar a imaginação das crianças (não para copiar, mas para incentivar a experimentação).
- conhecer as diferentes formas de dança, como a dança de rua, as danças tradicionais, o balé etc. e escolher uma para dançar;
- desenhar e pintar com diferentes riscadores e em papéis de diferentes tamanhos e formas;
- brincar livremente de faz de conta assumindo ou não papéis sociais;
- fotografar os lugares escolhidos da Unidade Educacional ou lugares relacionados a outras investigações;
- explorar os livros do acervo: ler os livros selecionados para o acervo específico da sala, procurar outros na sala de leitura, observar semelhanças entre as ilustrações, as capas, os formatos etc.;
- contar histórias e acontecimentos;
- brincar e inventar coisas com tecidos, etc.



PARA REFLETIR

- Ao pensarmos o desenho como linguagem dos bebês e crianças, isto é, como forma de exploração e de expressão, compreendemos que isso requer a ampliação das experiências de vida dos bebês e crianças, para que nelas sejam formadas as bases para suas atividades criadoras?
- Como apresentamos para os bebês e crianças situações reais da vida, tais como, uma ida ao mercado, à farmácia, um salão de cabelereiro ou uma visita à casa de alguém para que estes acontecimentos possam repertoriá-las?
- Lembremos: toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e experiências anteriores de vida da pessoa. (Vigotski, 2009, p. 20)

Seja a linguagem que for, possibilitamos que crianças a utilizem para expressar algo que viveram, viram, gostaram, desejam, imaginam - e não para produzir algo que alguém mandou fazer. As linguagens expressam as experiências vividas e/ou imaginadas pelas crianças (passando por suas interpretações, subversões e desejos de mudanças) e, por isso, não podem ser cópias ou reproduções.

É por este motivo que os desenhos prontos para a criança completar ou pintar, as produções que são todas iguais mostrando que as crianças seguiram a orientação da(o) docente perdem seu valor e não tem sentido para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Em outras palavras, o desenho, a pintura, a dança, a fotografia devem representar os desejos comunicativos das crianças — e essa forma de expressar nunca é igual de uma criança para outra.

As experiências vividas podem ser registradas pelo desenho e, também, pela escrita para serem revisitadas pelas próprias crianças. Mas não, as crianças não vão escrever! Nem copiar!



Há um conjunto de possibilidades de utilização da escrita de forma autêntica, isto é, de acordo com o uso social para a qual ela existe e que podem ser apresentadas de forma leve, sem pressão sobre as crianças, com o objetivo fundamental de promover a convivência com essa linguagem. Com essa convivência, isto é, quando a(o) professora(or) escreve o que bebês e crianças relatam e quando lê para elas um texto literário ou um texto informativo sobre um assunto que elas querem saber, elas compreendem o sentido social da escrita – o para que se lê e se escreve. Nesse mesmo processo, elas percebem a necessidade de ler e escrever elas próprias. Tudo isso porque participam dos atos de leitura e escrita compreendendo os textos lidos para ela e produzindo textos que serão escritos pela(o) professora(or). Vamos descobrindo como fazer isso na prática ao longo dos próximos meses.

Dessa forma, reconhecer a potência das múltiplas linguagens na Educação Infantil é afirmar que bebês e crianças aprendem e se expressam de forma rica e diversa, muito além da linguagem escrita. Fala, gestos, desenhos, brincadeiras, movimentos e sons compõem um repertório essencial para que construam sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas. **É esse trabalho articulado com as múltiplas linguagens, essas vivências significativas mediadas por educadoras(es) atentas(os), que contribuem para que, gradativamente, os bebês e crianças compreendam também a linguagem escrita, comunicando-se com sentido e significado.**

2. As crianças aprendem pelas vivências, quando são sujeitos ativos que participam inteiramente (isto é, com o corpo, a mente e a vontade) das experiências propostas pelo adulto ou escolhidas por elas.

As experiências vividas entre 0 e 6 anos vão constituindo as características de cada pessoa – o modo de ser e se relacionar com as pessoas, os interesses, sua autoestima, as capacidades, habilidades e aptidões que vão se consolidando ao longo da vida. Essas características não são hereditárias, como se pensava até algumas décadas atrás: a inteligência e a personalidade se constituem ao longo da vida, de acordo com as oportunidades que a pessoa tem de viver e conhecer (Falk, 2004, 1016). E sua base se forma na infância.

A tudo o que vive, a criança vai atribuindo um valor afetivo. Por isso, os documentos que orientam o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* falam tanto em acolhimento e escuta: a criança atravessa por meio do sentimento tudo aquilo que vive e experimenta. Quando se sente à vontade, acolhida, confiante nos adultos, quando é ouvida e considerada, em outras palavras, quando se sente pertencente, a criança tem sua aprendizagem e desenvolvimento potencializados. Ao contrário, se está constrangida, caso se sinta humilhada, desconsiderada, se o lugar e as relações não a acolhem, se não se sente pertencente ao lugar, sua aprendizagem e desenvolvimento são prejudicados. Ou seja, **o lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, seja na escola ou em casa, tem força motivadora em seu desenvolvimento.**





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte II
Olhando para a
prática

Olhando para a prática

O treino de escrita: a concepção de como as crianças aprendem

Durante muito tempo trabalhamos com a ideia de que as crianças (e as pessoas, de um modo geral) aprendem a ler e a escrever de tanto ver, de tanto ouvir e de tanto treinar. A concepção que se tinha era de que a aprendizagem aconteceria somente pelas vias sensoriais (pela visão, pela audição e pelo exercício da mão).

Os estudos, desde Piaget, mostraram que esse processo é mais complexo. Não se trata de repetir muitas vezes como fazíamos com o ba-be-bi-bo-bu ou treinar copiando um monte de vezes, ao contrário disso: **o pensamento precisa estar ativo.**

Com os estudos de Vigotski, esse processo se mostrou ainda mais complexo: a vontade, a necessidade da criança de ler e escrever precisam estar presentes.

E a necessidade e a vontade de ler e escrever não nascem com a criança: nós, educadoras(es) despertamos essa vontade quando a forma como usamos a escrita faz sentido para elas, tornando-se necessária para a atividade que estão realizando.

Por exemplo: quando fazemos uma lista para lembrar de coisas que queremos fazer, uma lista de nomes para organizar uma fila de espera para um ambiente disputado na sala ou para usar um material, ou quando lemos para elas um texto informativo sobre um assunto que elas estão pesquisando...

Em outras palavras,



A linguagem escrita não é um conjunto de letrinhas mas, sim, um instrumento cultural complexo que os seres humanos criaram para registrar fatos, comunicar informações, ideias e sentimentos aos outros, expressar opiniões, fatos, informações, sentimentos e ideias (Costa e Mello, 2017, p. 200).



E podemos apresentar a escrita para bebês e crianças sem retirar deles e delas o direito a viver a infância brincando e convivendo com o mundo ao seu redor. O que se busca aqui é apresentar formas como a linguagem escrita pode ser utilizada com bebês e crianças na Educação Infantil sem sacrificar o tempo de brincar. E isso porque as funções psicológicas (que as crianças precisam ter desenvolvidas para aprender a ler e a escrever no Ensino Fundamental) se formam e se desenvolvem justamente na Educação Infantil enquanto os bebês e as crianças exploram os objetos que disponibilizamos e brincam (Costa e Mello, 2017)

Como o alfabeto é utilizado em nossa sociedade ou a função social do alfabeto.

O alfabeto tem uma função social em nossa sociedade: é utilizado para organizar listas de presença para facilitar as assinaturas, as listas telefônicas que desapareceram faz pouco tempo, as pastas de arquivo etc. Para isso, é necessário ter conhecimento do alfabeto e sua ordem. No entanto, memorizar as letras que o compõem e sua ordem não é prioridade para as crianças na Educação Infantil, pois queremos ensiná-las a entender o significado do que leem e não apenas os sons que compõem as palavras do texto: queremos retirar do texto as ideias nele contidas e não os sons das palavras.

Mas, sem que tivéssemos pesquisas que mostrassem como, de fato, se aprende a ler compreendendo e a escrever se expressando, durante muito tempo se pensou que a melhor forma de ensinar a ler e a escrever era dividindo palavras em letras e sílabas. As pesquisas mais recentes¹ mostram outra perspectiva: quando dividimos uma palavra em letras, perdemos o elemento fundamental da palavra: seu significado. E acontece que nos comunicamos por significados, por ideias. Ou seja, quando ensinamos as letras, em lugar de ensinar nosso cérebro como lidar com a escrita, nós o confundimos. Mas, isso será assunto para um outro percurso.

¹ Pesquisas presentes nas publicações de ARENA, Dagoberto Buim, ARENA, Adriana Pastorello Buim e BAJARD, Elie. As referências completas estão no final do material.



FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte III
Mão na massa

Mão na massa

Como encaminhamos as práticas com a escrita na Educação Infantil com o compromisso de formar crianças que vão ler compreendendo o significado do texto e escrever expressando suas intenções de escrita?

Práticas para turmas de Berçário I e II

Para aprofundar o trabalho que já vínhamos fazendo com a leitura literária, vamos retomar a leitura com bebês, com observações focadas na narrativa e na leitura. Sugerimos que retomem no material do mês de junho, a página 4, *Tecendo sentidos*.

1. Preparação da leitura:

Preparamos a leitura com antecedência e escolhemos um livro com intencionalidade.

2. Preparação do ambiente:

A organização do espaço é fundamental, pois enquanto lemos uma história para um grupo, os outros bebês devem ter mais opções de exploração.

3. Momento da mediação:

Fazemos a leitura do texto integral, sem trocar ou pular palavras.

Apresentamos as imagens à medida que lemos.

Essa é uma atividade que propomos para grupos pequenos de bebês. Da mesma forma, não insistimos para que os bebês permaneçam no grupo que ouve (e vê) a história, mas preparamos e lemos o livro de modo que sintam-se convidados.

Aos poucos, todos começarão a gostar de ouvir histórias e irão se aproximando quando perceberem que está acontecendo uma leitura.

Assim como pontuado na *Formação em Contexto* do mês de Junho:

O papel da(o) educadora(or) na mediação de leitura literária vai além de apresentar livros ou contar histórias: começa na seleção cuidadosa dos acervos, passa pela preparação dos espaços e, sobretudo, envolve provocar conversas, acolher perguntas - mesmo aquelas que se manifestam em gestos, olhares ou silêncios - e, principalmente, permitir-se ser afetada(o) pelas interpretações singulares dos bebês e das crianças. (p.11)



A seleção e escolha do livro a ser lido com os bebês

Vamos enfatizar aqui uma atenção especial ao livro que será lido com os bebês. Como mencionamos em meses anteriores, ler com bebês exige livros com narrativa e boa qualidade estética. Livros que simplificam demais, usam apenas palavras soltas e/ou figuras com nomes não são bons livros para bebês, assim como os livros de pano e banho.

Precisamos ler livros literários. É a narrativa, junto ao ritmo da voz (sem a necessidade de imitar vozes de personagens) da pessoa adulta leitora, que vai despertar o interesse do bebê. Nesse sentido, os processos de reconhecimento de um texto literário vão sendo apreendidos.

Propomos que retomem o acervo de 10 títulos que vem sendo construído ao longo dos últimos meses e/ou escolham uma das recomendações abaixo que as educadoras participantes do GT de Leitura Literária escreveram para vocês:



Será?

de Lulu Lima & Amma
Recomendado por Luciana
Leopoldo Ribeiro,
Professora

Este livro propõe um jogo poético entre palavras e imagens reveladoras. Ele se conecta com o universo simbólico da infância, repleto de perguntas sobre o cotidiano, em que os objetos ganham novos sentidos — afinal, nem tudo é o que parece no olhar de uma criança. Destaco, com sensibilidade, a presença de personagens negros como protagonistas em narrativas que vão além das temáticas antirracistas. Fica aqui o convite: olhar o mundo com outros olhos.



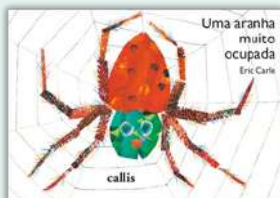
Mágica! Nina e Ludovico
de Aline Abreu
Recomendado por Luiza
Soares Bayerlein Lira,
formadora DRE-G

Esta narrativa convida os bebês a acompanharem um gesto colaborativo entre os animais, unidos por um desejo comum: alcançar o bolo que está “bem lá no alto”. O grande destaque da obra está no ritmo, na repetição e na previsibilidade, elementos que embalam os pequenos leitores e criam envolvimento. As ilustrações se entrelaçam ao texto com delicadeza, convidando à interação e à descoberta nos mínimos detalhes.

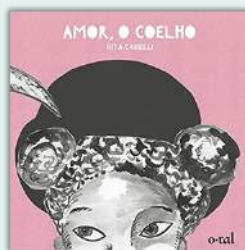
Esta narrativa apresenta Nina e seu amigo Ludovico se divertindo com mágicas, transformando-o em diversos bichos e utilizando elementos do cotidiano. As reações dos personagens, combinadas com a estética rimada e a forma como a mágica se revela nas páginas, despertam curiosidade e criam conexão com a leitura.



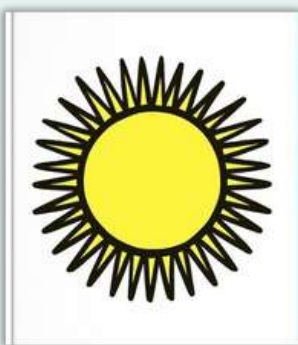
Bem lá no alto
de Susanne Strasser
Recomendado por
Beatriz Rocha Vicente,
formadora DIEI



Uma aranha muito ocupada
de Eric Carle
recomendado por Rita
Angélica Brandão,
professora



Amor, o coelho
de Rita Carelli
Recomendado por Amanda
Jorri de Tomei, professora



Dia de Sol
de Renato Moriconi
Recomendado por Beatriz
Rocha Vicente,
formadora DIEI

A história encanta pela simplicidade e pela repetição rítmica, que prende a atenção dos pequenos leitores. Na narrativa, a aranha, concentrada em tecer sua teia, não se distrai com os convites dos outros animais — o que desperta identificação e curiosidade nas crianças. Uma trama delicada sobre foco, trabalho e tempo, com imagens que comunicam tanto quanto o texto.

Esta narrativa explora a repetição da negativa com frases curtas que criam ritmo e expectativa. A linguagem visual se destaca na língua de Nanão, que atravessa as páginas até sugerir um “sim” nas entrelinhas. Com humor sutil e traço marcante, texto e imagem dialogam e convidam ao jogo entre palavra, escuta e relação.

A narrativa propõe uma reflexão instigante sobre o Amor — um Amor que não é retratado como algo sempre dócil ou domesticado. Não se trata de um coelho fofo, mas de um sentimento que, por vezes, exige cuidado, consome paciência e surpreende com olhos arregalados no meio da noite. Ainda assim, é o Amor que, mesmo escondido entre as painéis, faz feliz quem o acolhe em casa.

Esta narrativa nos aproxima do olhar e do repertório da infância, valorizando a exploração da natureza e do entorno, especialmente na primeiríssima infância. Em uma manhã de inverno, Peter acorda e descobre tudo coberto pela neve, convidando a brincar e explorar as cores, materiais e estações do ano. Somos convidadas(os) a acompanhar as aventuras desse garoto curioso e empolgado em viver novas experiências.

Esta narrativa mostra o sol brincando durante o dia: de esconde-esconde, pega-pega, na linha do horizonte e com as flores. O destaque fica por conta da ilustração, que se mantém fixa enquanto brinca com nuances sutis, e da escolha cuidadosa das cores, que conferem ao livro uma estética minimalista e singular.

Este livro encantador convida a explorar uma experiência literária tendo como fio condutor a cor amarela. Em cada página, novos elementos surgem, antecipando os cenários que compõem as próximas paisagens. A cada virada, uma surpresa! A narrativa é convidativa e instigante, ampliando o repertório dos pequenos e encantando também os adultos, proporcionando momentos de conexão entre todos que embarcam nessa experiência.



Nanão
de Gustavo Piqueira
Cássia V Bittens,
pesquisadora



Um dia de neve
de Ezra Jack Keats
recomendado por
Paula Pagu,
formadora DRE-PE



Amarelo
de Meritxell Martí
Recomendado por
Paula Veronesi,
formadora DRE-SM

Práticas para turmas de Mini grupo e Infantil

Para aprofundar o trabalho que já vínhamos fazendo com a leitura literária, vamos retomar a algumas leituras já realizadas com a turma. Sugerimos que retomem no material do mês de junho, a página 4, *Tecendo sentidos*.

1. Retomada das leituras:

Retome com as crianças da turma os livros que foram lidos, pode ser aqueles que fazem parte do acervo de 10 livros que temos trabalhado desde março. Mostrem os livros e conversem sobre os livros favoritos, lembrem-se das boas perguntas. Não se limitem a perguntar apenas de qual elas mais gostam. Provoquem um diálogo com boas perguntas, tais como:

- O que acontece nesse livro?
- O que as personagens fazem?
- O que tem na capa?
- Quem está faltando aqui?

Aqui apresentamos algumas perguntas mais gerais, porém vocês podem pensar em perguntas que envolvam elementos da história. Ao final, vejam qual é o mais instigante para a turma.

2. A escolha de um livro:

Quando as crianças escolherem um livro da turma, o livro favorito, convidem-as para indicar esse livro a outra turma da Unidade. Essa recomendação será feita por meio de um bilhete. Retome o que elas disseram na conversa inicial e levantem mais questões:

- O que as crianças se lembram da história?
- Por que esta é uma história preferida pelo grupo?
- O que poderíamos dizer para a outra turma sobre a história para recomendar sua leitura?

Podemos reler a história com as crianças para fortalecer os argumentos usados para recomendar sua leitura. Em seguida iniciar a escrita do bilhete.

3. Escrever um bilhete de recomendação

O que será que precisamos escrever no bilhete?

- Primeiro, nos apresentamos, dizemos de que turma somos (temos um nome da turma) e de que período (se for o caso de enviar o bilhete para uma turma de outro período);
- Depois podemos perguntar se a outra turma tem e se já leu o livro que queremos recomendar;
- Daí podemos dizer por que gostamos dessa leitura;
- E antes de nos despedir, podemos pedir que nos escrevam contando se já tinham lido e se gostaram da leitura;
- Despedida.

Como realizar a produção desse bilhete para a outra turma?

Todo o processo pode ser conduzido em conjunto com as crianças: a(o) educadora(or) fazendo “boas perguntas” ou convites para a turma que vão provocar muitas conversas entre as crianças.

- Vocês se lembram dos livros que lemos esse ano? Quais foram mesmo?
- Foram só esses ou falta algum?
- Vocês se lembram da história de cada um deles?
- Qual deles foi o preferido de vocês? Por que foi o preferido?
- Quem se lembra da história?
- Será que as outras turmas do CEMEI (CEI ou EMEI) conhecem esse livro?
- O que vocês acham de escrever um bilhete bem bacana para recomendar para outra turma a leitura desse livro?

Nesse processo, as crianças vão ajudando a tomar decisões, participando e aprendendo a tomar decisões e aprendendo a participar (a esperar a vez para falar, a respeitar o tempo da fala dos amigos, aprendendo a argumentar).

Para a escrita do bilhete, as crianças vão sugerir o que escrever e a(o) educadora(or) vai escrever no quadro. A(O) educadora(or) sempre conduzindo com perguntas:



- **Como começamos um bilhete? Será que precisamos cumprimentar primeiro? Como a gente cumprimenta as outras pessoas? O que vamos dizer?**
- **Será que precisamos dizer quem somos? O que podemos dizer?**

E assim seguimos com a produção do bilhete. As crianças propõem e a(o) educadora(or) vai escrevendo no quadro ou em um cartaz (pode ser uma folha de cartolina ou papel *craft* fixado na parede). Quando terminar o bilhete, é hora de ler para as crianças o que ficou escrito. Nesse momento, comentamos e avaliamos, com as crianças, se está compreensível, ou se tem algo mais que querem dizer. Conforme as falas das crianças, vamos fazendo ajustes com seus apontamentos até o bilhete ser considerado pronto.

A(O) educadora(or) passa então o texto do quadro/cartaz para uma folha de papel e as crianças assinam utilizando o crachá (lembrando que o crachá deve ser escrito em dupla caixa e sem o destaque da primeira letra em outra cor - ampliaremos essa questão nos próximos materiais). Podem desenhar no bilhete, caso queiram deixar personalizado.

4. Entrega do bilhete de recomendação do livro:

Com o bilhete pronto, chega a hora da entrega. É importante conversar com as crianças e decidir no coletivo como farão o bilhete chegar na turma escolhida.

Para se lembrarem do que escreveram, a(o) educadora(or) pode fazer uma cópia do bilhete e deixar afixado na parede na altura das crianças para quando elas quiserem “reler”, na verdade, olhar e explorar o texto. Aos poucos vão reconhecendo palavras do texto.

Quando a outra turma responder (esse pode ser um combinado com a(o) educadora(or) da outra turma), o bilhete vai ser lido para a turma e pode ser afixado na parede ao lado do bilhete que foi inicialmente escrito.

A troca de bilhetes pode até continuar como uma prática entre as turmas, sempre com esse processo de escrever o texto das crianças conduzido pelas perguntas e incentivo da(o) educadora(or) e lendo para elas o que foi escrito.





Foto enviada pelo EMEI Pero Neto, DRE Butantã
mês de junho - Ressignificação da prática

Destacamos, a escolha consciente de livros que favorecem múltiplas interpretações e que trazem imagens provocativas, convidando as crianças a expressarem suas hipóteses e sentimentos. As professoras passaram a planejar pausas durante a leitura para permitir que os bebês e as crianças comentem, apontem, repitam palavras ou façam perguntas, sem antecipar sentidos nem conduzir as respostas.

*Outra prática aprimorada foi a redução intencional de perguntas prontas, substituídas por escutas verdadeiras e por perguntas abertas, que estimulam o pensamento crítico e a imaginação infantil. Além disso, os planejamentos agora incluem anotações prévias sobre quais trechos ou imagens podem mobilizar emoção, curiosidade ou surpresa nas crianças, favorecendo uma escuta mais atenta e **responsiva** por parte da educadora.*

Relato da Coordenadora Pedagógica Renata Pires Galvão, EMEI Pero Neto
Avaliação do percurso de junho

Para seguir adiante

Como podemos provocar as crianças a reconhecer palavras nas escritas espalhadas pela Unidade Educacional?

Algumas dicas podem ajudar nisso:

Sempre que possível usamos escrita dicionarizada, ou seja, garantindo o significado exato da palavra, sem necessidade de diminutivos ou de outros termos que muitas vezes, infantilizam a relação com a palavra. Exemplo:

- **banheiro,**
- **turma das borboletas,**
- **sala da coordenação,**
- **sala da direção.**



PONTO DE ATENÇÃO

Sobre o uso de placas

Não precisamos colocar placas em objetos como mesa, cadeira, armário, etc. As placas precisam garantir relevância social, ou seja, elas existem para identificar lugares e espaços.

Os espaços podem ser identificados com escrita cuidada, em dupla caixa (maiúscula inicial e minúscula no restante da palavra), na altura das crianças. Ao apresentarmos os espaços, lemos para elas. Se vamos colocar uma placa nova de identificação de espaço/ambiente, mostramos para elas e lemos para elas. Essas placa também podem ser identificadas com um desenho, uma foto, um símbolo para favorecer o reconhecimento do escrito.

O cardápio pode ser objeto da mesma atitude:

- **arroz,**
- **feijão,**
- **salada,**
- **carne etc.**

Podem ser escritos na entrada do refeitório, na altura das crianças e identificados por uma figura em cada item do cardápio. Enfim, sem pressão, podemos aproveitar situações para provocar a leitura, isto é, o reconhecimento de palavras pelas crianças. As fotos devem privilegiar os ambientes reais da Unidade, evitando imagens estereotipadas ou que não fazem parte do seu contexto, como, por exemplo, fotos de banheiros de *shopping* e outros espaços ou cenários artificiais.

Até o mês de setembro!

Temas dos próximos meses:

setembro: A função social da escrita articulada ao como apresentar a escrita e o porquê.

outubro: Um novo enfoque sobre a escrita: o cérebro que lê e se expressa.

novembro: Retomada do percurso vivido ao longo do ano e PPP.



formação
em contexto

2025

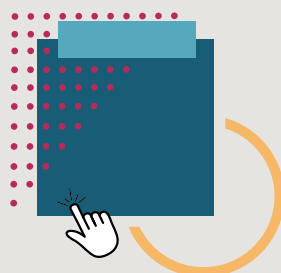
161

Avaliação



Chegamos ao final do percurso do mês de agosto. A experiência de estudos realizados com seu grupo será uma importante referência para os próximos materiais. Dessa forma, cada Coordenadora(or) Pedagógica(o) deve responder ao formulário abaixo com a avaliação dos desafios, das potências e da articulação proposta no percurso.

Link da
avaliação
➡➡➡➡



Referências

ARENA, Dagoberto Buim e ARENA, Adriana Pastorello Buim. **Alfabetização Humanizadora: princípios e funções dos caracteres**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2025.

BAJARD, Elie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco**. São Paulo: Cortez, 2021.

COSTA, Sinara Almeida. MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1ª ed. Curitiba, PR : CRV, 2017.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy**. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2004

FALK, J. **Abordagem Pikler - Educação Infantil**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2016.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

STACCIOLI, Gianfranco. **Os traços invisíveis nos desenhos das crianças**. In: GOBBI, Márcia Aparecida. PINAZZA, Mônica Appezato. **Infâncias e suas linguagens**. 1ª ed. Editora Cortez, 2017.

IAVELBERG, Rosa. **Arte, infância, formação docente e cultura na escola**. In *Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando* / Susana Rangel Vieira da Cunha, Rodrigo Saballa de Carvalho (orgs.) Porto Alegre: Mediação, 2017

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Intencionalidade, Planejamento, Protagonismo e Participação: reflexões e orientações pedagógicas para a educação infantil paulistana**. 1. ed. São Paulo: SME/COPED, 2024.

VIGOTSKI, Lev. S. **Sete Aulas de L. S. Vigotski Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.





PERCURSO DE SETEMBRO



O rei da sala nunca dormiu
Todos os animais para um tempo
Do macaco ao porco, do gato ao rato
Ninguém ouvia a voz do cavaleiro

Lebre carteira chegou em casa contente
So não imaginava que na cama a ele
Havia também uma correspondência

Carta à Rede



Equipe DIEI
Informações importantes
sobre a Organização da
Formação em Contexto

FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Olá, Educadoras(es),

Neste mês, queremos aprofundar as possibilidades de proporcionar vivências com a cultura escrita de modo que bebês e crianças possam ir percebendo o sentido que a cultura escrita tem na sociedade e que entendam a função social da cultura escrita: o que escrevemos, o que lemos, para que escrevemos, para que lemos. Compreender esse sentido é essencial para criar nas crianças o desejo, a necessidade de ler e escrever. Continuamos a atualizar nossos conhecimentos sobre como podemos provocar nos bebês e nas crianças essa compreensão e como vamos criando, com eles e com elas, esse desejo de ler e de escrever.

No mês passado, propusemos a escrita conjunta de um bilhete para uma turma da escola - ou de outra escola - recomendando a leitura de um livro que a turma elegesse como o preferido entre as leituras do primeiro semestre. Escrever sempre envolve um interlocutor: escrevemos para alguém. A escrita é um instrumento de trocas verbais: esta é sua função social e assim ela deve ser apresentada a bebês e crianças. Neste mês, vamos nos preparar para receber este bilhete de recomendação literária e para ler o livro recomendado.

Aprendemos a ser humanos com as interações e com as aprendizagens que realizamos ao longo da vida. Todos os processos que vivemos contribuem para nos humanizar ou nos alienar. Por isso, ao apresentar a cultura escrita para bebês e crianças, queremos que essa apropriação/essa aprendizagem seja humanizadora, isto é, contribua para a formação humana dos bebês e das crianças, que seja um instrumento da cultura de que todos possam, de fato, usufruir.

Seguimos com o convite para uma prática docente prazerosa e para apresentar a escrita para bebês e crianças em sua função social.

Ótima formação!

Equipe SME/COPED/DIEI

O percurso de setembro está estruturado da seguinte forma:

1. Para começo de conversa

Apresentaremos, a seguir, os principais tópicos que serão abordados:

- O que significa dizer que a cultura escrita é um direito?
- A função social da escrita.
- Como apresentar a escrita e o porquê.

2. Olhando para a prática

- Como mobilizamos a aprendizagem das crianças para utilizar a escrita em sua função social?

3. Mão na massa

A proposta é conversar com os bebês do BI e BII, para além de ordens imperativas e perguntas excessivas, mas fazer um bate-papo em que a(o) professora(or) reconhece o que o bebê está fazendo ou com o que está brincando e conta algo de si mesma(o) ou uma história da sua própria vida que tenha conexão com o que o bebê está fazendo e/ou brincando.

Com as crianças do Mini-Grupo e do Infantil, vamos nos preparar para receber o bilhete de recomendação e para a leitura recomendada?

4. Para seguir adiante

Um novo enfoque sobre a escrita: o cérebro que lê e se expressa.

Sumário

percurso de setembro

Parte I

Para começo de conversa 169

Parte II

Olhando para a prática 174

Parte III

Mão na massa 177





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte I
Para começo de
conversa...

Para começo de conversa...

Ao longo dos vários documentos publicados pela Rede Municipal de Ensino (RME) defende-se por princípio democrático que todas as crianças tenham direito aos bens de sua própria cultura. Dentre eles, as linguagens verbal e escrita são importantes heranças culturais que foram responsáveis por mudanças no modo como muitas sociedades se organizaram. Neste percurso formativo, começaremos nossos estudos atentando para o que dizem estes documentos que foram validando o compromisso para com os bebês e crianças.

O eixo central de toda a ação educacional, evidenciado no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* está pautado nas brincadeiras e interações, pois estas incentivam que os bebês e as crianças se comuniquem de diferentes formas, utilizando-se de múltiplas linguagens de maneira equânime.

A cada ano, a formação continuada tem por objetivo o estudo aprofundado para fortalecer o trabalho pedagógico docente com os bebês e crianças. A publicação dos documentos, geralmente, subsidia estes estudos com temáticas específicas, tais como, a criança na sua integralidade, os registros na educação infantil, os organizadores do cotidiano e a educação de 0 – 3 anos.

Neste ano de 2025, estamos aprofundando nossos conhecimentos em relação a leitura literária e cultura escrita, pois conforme já apontava Vigotski na década de 1940:



Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (Vigotski, 2007. p. 139).



A cultura escrita, portanto, deve ser entendida como bem essencial para uma formação integral e integradora de todas as pessoas e uma ferramenta para emancipação social. Diante das desigualdades de acesso aos livros de qualidade na literatura infantil, sabemos que é no espaço da Unidade Educacional (UE) que, muitas vezes, bebês, crianças, suas famílias e educadoras(es) terão garantido o direito à expressão gráfica - desenho e escrita - como ferramenta de comunicação, registro e memória.





À medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela. (Faria e Mello, 2012, p. 15)



Entendemos que o bebê e a criança não estão num lugar eterno de “vir a ser”, de que não está pronta, ainda, para determinada aprendizagem. Compreendemos que enquanto sujeitos da sua própria aprendizagem, são capazes, desde muito cedo - caso tenham condições adequadas - a pensar, levantar hipóteses, investigar, imaginar, fazer conexões, criar e recriar a cultura a sua volta, inclusive em relação à linguagem escrita apresentada no acesso aos livros literários de qualidade e quanto ao seu uso social.



As próprias crianças, à medida em que acumulam vivências, vão se tornando cada vez mais capazes de desvendar situações utilizando-se de conhecimentos anteriores (Costa e Mello, 2017, p. 14. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores).



Para a(o) professora(or) significa que ela(e) planeja de forma contextualizada a partir de textos informativos, leituras de livros literários, formas de registro para organização do dia (enfim, a escrita utilizada em sua função social) e que esta se amplia por meio da autoria em textos nos quais a professora é a escriba do grupo, criando nas crianças a atitude própria ao ato de escrever (p. 61-62) ou, de acordo com a pesquisadora Suely Amaral Mello, criando o desejo, a necessidade da leitura e escrita (2017).

Isto significa dizer que a escrita deve permear as paredes e murais da Unidade Educacional como forma de organização da rotina do dia, de avaliação sobre como foi o dia, de registros de vivências marcantes expressas pelas crianças e de memórias, nas listas, bilhetes, indicações literárias, cartas, e-mails e aplicativos de mensagens.





No caso específico da leitura de livros, é preciso considerar as diferenças na abordagem quando se trata de bebês e crianças maiores. Quando a(o) professora(or) intencionalmente realiza o uso da escrita anotando falas e atos das crianças, planejando o dia com elas, escrevendo os bilhetes na frente delas, fazendo anotações na agenda, anotando para não esquecer combinados, listando obras lidas ou organizando o roteiro de uma excursão e lendo histórias e assuntos de interesse do grupo, possibilita aos bebês e às crianças esse contato (*Currículo da Cidade: Educação Infantil* p. 78-79).



PONTO DE ATENÇÃO

Cabe, portanto, à UE propiciar contextos de uso social da escrita e da leitura, que em hipótese nenhuma estão associados a colar letrinhas, recortar letrinhas, colorir letrinhas, recitar o alfabeto, copiar diversas vezes a mesma letra/palavra ou qualquer proposição que não seja o uso social da língua (São Paulo, 2019, p. 107).

Os documentos procuram garantir que as práticas com a cultura escrita sejam planejadas intencionalmente, sendo a(o) professora(or) o modelo de quem lê, de quem escreve e de quem conversa com os bebês e crianças sobre o que é vivido durante a permanência destas(es) num ambiente coletivo repleto de possibilidades de aprendizagens.



NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenadora(or) Pedagógica(o), ao se apropriar deste conteúdo, procure estabelecer conexões com o “Mão na massa” de agosto, observando intencionalmente as paredes e murais de cada turma a partir dos seguintes itens:

1. Leia novamente as páginas 48-51 da Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (2022) que fala sobre os registros para a comunicação do trabalho pedagógico: murais, painéis, paredes e muros, buscando os princípios que orientam a sua utilização.
2. Reconhecendo que os murais e paredes são porta-vozes de uma história vivida e contada diariamente pelos bebês e crianças (São Paulo, 2022), como estes se apresentam na sua Unidade Educacional? Se possível, utilize-se de recursos fotográficos para auxiliar nas reflexões com seu grupo.
3. O “Mão na massa” de agosto propôs que as crianças fizessem uma recomendação de um livro de preferência da turma. A(o) professora(or) tornou-se escriba deste bilhete e, depois da sua entrega para a outra turma - para que se lembrassem do que escreveram - a(o) educadora(or) poderia fazer uma cópia do bilhete e deixá-lo fixado na parede na altura das crianças para quando elas quisessem reler, olhar e explorar o texto. Como foi a interação das crianças com o bilhete de recomendação literária? Se possível utilize-se de recursos fílmicos e fotográficos para auxiliar as reflexões com seu grupo. Também sugerimos que poderiam usar apresentação do cardápio, placas para os espaços, nome da turma na porta da sala referência, sempre posicionados na altura das crianças e com a prática de leitura para elas. Como isso está se efetivando? Que outras ideias tiveram para utilizar a escrita com as crianças?
4. As interações das crianças com a cultura escrita dão “pistas” para o (re)planejamento dos contextos de aprendizagem?



FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte II
Olhando para a
prática

Olhando para a prática

Como mobilizamos a aprendizagem das crianças para utilizar a escrita em sua função social?

Retomando o que foi vivido no “Mão na massa” de agosto:

Ao dialogar com as crianças a partir das perguntas indicadas...

- O que acontece nesse livro?
- O que as personagens fazem?
- O que tem na capa?
- Quem está faltando aqui?

... as(os) professoras(es) estão acionando os saberes relacionados às histórias que fizeram sentido para elas, que entraram no seu rol de preferências, que acessaram sentimentos e que criaram ideias sobre o que foi ouvido e vivido. Desta forma, o desejo e a necessidade de aprender a ler e escrever são aguçados e entram “no radar” da criança. É importante refletirmos sobre como esse processo deve acontecer. Dependendo da forma como apresentamos a escrita para as crianças, elas formam para si uma concepção do que seja a escrita e para que ela serve. E essa concepção vai permear todo o contato da criança com a escrita a partir de então.

Ao utilizarmos as perguntas do “Mão na massa” de agosto...

- O que as crianças se lembram da história?
- Por que esta é uma história preferida pelo grupo?
- O que poderíamos dizer para a outra turma sobre a história para recomendar sua leitura?

... colocamos a criança num outro lugar, num lugar diferente daquele de quem apenas recebe, que ouve a leitura realizada pela(o) professora(a). Incentivamos a criança a elaborar seu pensamento, seus sentimentos, a encontrar em si as palavras que revelam o porquê gosta daquele livro para poder indicá-lo a outras pessoas, outros pares, utilizando-se da palavra escrita com autoria, sendo a(o) professora(or) o escriba neste processo.

Ao colocarmos o bilhete de recomendação fixado na parede na altura das crianças para quando elas quiserem “reler”, olhar e explorar o texto, esta referência visual inicia o reconhecimento de algumas palavras, ou seja, a criança começa a ler compreendendo o contexto das palavras que reconhece.

Percebemos que, convivendo com a leitura e a escrita dessa forma, ao longo do tempo formará, o elemento mais importante que impulsiona a formação do leitor e do produtor de textos: a vontade, a necessidade, o desejo de ler e escrever. Também está desenvolvendo a atitude própria do ler e escrever, isto é, frente a um texto lido, a criança não procura apenas reconhecer sons, mas busca compreender seu conteúdo e levanta hipóteses quanto à escrita de palavras que compõem este texto. Neste caso, a(o) professora(or) medeia o pensamento da criança para que chegue na escrita convencional.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte III
Mão na massa

Práticas para turmas de Berçário I e II

O documento *Desmistificando 0 - 3 anos* anuncia que é objetivo essencial para a educação articular saberes e as práticas em prol da qualidade social da educação infantil para o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas.

Este documento também evidencia que:

A prática docente na primeira infância é estruturada em princípios:

Considerar o bebê e a criança bem pequena como principal protagonista da ação educativa e a indissociabilidade do cuidar e do educar no fazer pedagógico;

Reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos bebês e crianças bem pequenas e de suas famílias/responsáveis, considerando-as sujeitos de direitos, portadoras de histórias e construtoras das culturas infantis;

Considerar a organização do espaço físico e tempo de qualidade ao estar disponível para os bebês e as crianças bem pequenas, como um dos elementos fundamentais na construção de uma pedagogia que destaca o brincar e as culturas da infância;

Compreender as diversas formas de comunicação e diálogo dos bebês e crianças bem pequenas.

No vídeo *Desmistificando 0 - 3 anos*, a pesquisadora Leila Oliveira diz que os bebês, desde muito cedo, sabem quando nos dirigimos a eles, pois percebem outros indicadores além da voz, como os gestos, a feição facial e a direção do olhar. Por isso, devemos reconhecer que conversar com os bebês é essencial para a aquisição e ampliação do seu repertório de palavras, para aprenderem a conversar uns com os outros e a, posteriormente, traduzir seus pensamentos em palavras para o uso social da escrita.

Diante disso, o “Mão na massa” deste mês refere-se a conversar com os bebês, evitando a utilização de ordens imperativas, tais como, “vem”, “não pode”, “sua vez”, “pegue a mochila” e perguntas em excesso ou que na sua formulação já indicam a resposta ou, ainda, que apenas permitam que a criança responda “sim ou não”.

Procure estabelecer um bate-papo, em que a(o) professora(or) reconhece o que o bebê está fazendo ou com o que está brincando e conta algo de si mesma(o), ou uma história da sua própria vida que tenha conexão com o que o bebê está fazendo e/ou brincando. Dialogar sobre coisas concretas é muito importante, assim como a perspectiva de, no momento oportuno, ampliar o diálogo.

Atenção: se possível, gravar esses momentos em vídeos curtos e enviar na avaliação.

No caso de bebês bem pequenos, explore os momentos de cuidado com falas que vão além da descrição da ação de cuidado, como por exemplo, chamá-lo pelo nome e iniciar uma conversa sobre a ação. Diferenças entre dar comandos e promover uma comunicação completa a partir da observação:

OBSERVAÇÃO	O QUE NÃO É INDICADO FALAR	COMO PODEMOS MEDIAR ESSA CONVERSA
Ao observar que o bebê/criança está muito agasalhada	Vem tirar a blusa!	Hoje o dia está quente! E eu percebi que você está brincando de correr. Você está sentindo calor? (Neste momento, a criança pode compreender como está se sentindo e fazer os movimentos para retirar a blusa). Se isso não acontecer: O que você acha de tirar sua blusa? Acha que vai se sentir mais confortável para continuar brincando de correr com seus amigos e amigas?
Ao observar que o bebê / criança está se expressando por meio do choro.	Não precisa chorar!	Percebi que você está triste / não gostou de alguma coisa (ou outra situação que a professora observou). O que aconteceu? Gostaria de me contar? (caso o bebê / criança ainda não se expresse oralmente, a professora pode narrar o que viu). Se você está triste ou com raiva e precisa chorar, pode chorar. Você quer que eu fique perto de você? Você quer colo? (o “colo” pode ser um objeto que lhe dê segurança emocional neste momento)
Em relação ao tempo de transição entre os espaços	Vamos para a sala / parque / refeitório	Do mesmo modo que o bebê / criança precisa de tempo para se engajar na brincadeira, ele também precisa de sinalizadores temporais para se desengajar. Precisamos começar a nos organizar, daqui a pouco vamos para a sala / parque / refeitório. Depois de um tempo, sinalizar: faltam cinco minutos, vou ajudá-los a organizar nosso espaço.

Ao fazer uma pergunta para um bebê bem pequeno espere por sua resposta. Reconhecendo que bebês se expressam por meio das múltiplas linguagens, observe seus gestos e expressões. A comunicação com bebês deve ultrapassar os comandos, ainda que para o adulto pareça desnecessário adicionar informações extras, pois bebês ainda não compreendem os significados de cada palavra. Mas ao ouvir o adulto se comunicando, além dos gestos e expressões, a cadência da voz comunica ao bebê uma interação por meio daquelas palavras proferidas. Ao desenvolver a fala, essa será sua referência: as palavras e as frases que escuta durante a interação com adultos com quem convive.

No texto, *Infância de papel e tinta*, a autora e pesquisadora Maria Lajolo aborda como o silêncio ainda infiltra a noção de infância, carregando a origem latina do termo *infante*, ligado a ausência da fala. A autora compara esse silenciamento ao das minorias que precisam lutar por suas vozes, e que historicamente, reivindicam não depender da definição de um outro.

Esta noção de silêncio não deve ser incorporada aos espaços educacionais, tratando bebês e crianças com escassez de comunicações mais elaboradas, a partir da conclusão de que não falam, sendo assim não haveria necessidade de envolvê-las em diálogos. A concepção de infância nos ambientes da Educação Infantil deve valorizar bebês e crianças que se expressam e que têm o direito ao diálogo de qualidade com suas(seus) professoras(es) e todas as pessoas com quem tem contato.

Esse diálogo se embala numa dimensão afetiva que deve estar presente em todas as atitudes de adultos que cuidam e educam bebês e crianças pequenas. No texto *A voz, a palavra e o brincar na primeira infância*, que traz um diálogo entre Beatriz Sanjuán, María Emilia López e Stela Barbieri, presente na publicação *I Seminário internacional Arte, palavra e leitura na 1ª infância*, María Emilia Lopes enfatiza que a linguagem no cuidado com os bebês vai além da comunicação funcional: ela é carregada de musicalidade, entonação e afeto. Mesmo sem compreender o sentido das palavras, o bebê capta essa dimensão sensível e subjetiva da linguagem, essencial para a construção de vínculos afetivos e para a entrada no universo simbólico da cultura escrita. **A fala amorosa, ritmada e poética nutre o bebê tanto quanto o toque**, sendo fundamental no seu desenvolvimento emocional e cultural.



Acho muito importante dizer também que, quando as crianças recebem cuidado afetivo, literário, cultural, artístico, e têm a sorte de viver essa situação de hospitalidade, em que a linguagem, a literatura fazem parte do intercâmbio cotidiano, elas também vão aprender a exercitar esse tipo de cuidado com os demais. Vemos que crianças de 3 anos têm um senso ético muito profundo em relação às demais, e isso tem a ver com os cuidados que receberam. Há coisas interessantes. Elas descobriram que, na literatura, a voz e o relato da outra pessoa são uma base para elas. Às vezes, uma criança se despede da mãe chorando e a outra vai para a biblioteca buscar um livro que sabe que ela gosta muito e diz: "vamos ler esse livro". Elas se sentam, e isso é um consolo para ela. As boas intervenções que fazemos com as crianças muito pequenas vão gerar uma relação ética com o mundo subjetivo, artístico, literário, cultural, e isso, creio eu, é muito importante. (LOPES, 2018, p. 45)



Práticas para turmas de Mini grupo e Infantil

Para dar continuidade ao trabalho que estamos realizando com a cultura escrita, sugerimos que retomem o “Mão na massa” do mês de agosto:

Momento 1. Como foi a leitura do bilhete que recomendava o livro?

É importante fazer a leitura do bilhete da outra turma para as crianças e depois fixá-lo na parede. O bilhete de recomendação enviado e o recebido ficam lado a lado, como num painel que pode ser revisitado.

Desta forma a função social da escrita é evidenciada, pois foi um movimento de reciprocidade e de intencionalidade comunicativa:

- Enviar a recomendação que foi feita pela turma.
- Receber a recomendação que outra turma fez.
- E pensar com as crianças como prosseguir a correspondência: o que queremos saber desses novos amigos? O que queremos contar pra eles?

Respondemos a pergunta “Como mobilizamos a aprendizagem das crianças para utilizar a escrita em sua função social?” afirmando que essa aprendizagem ocorre ao utilizarmos a escrita da mesma maneira como ela é utilizada na sociedade, isto é, escrevendo bilhetes que vamos enviar e que compreendemos as consequências desta ação: receber outro bilhete de volta e, junto com ele, um livro recomendado que deverá ser lido para e com a turma.

Momento 2. A leitura do livro recomendado:

Neste momento, a(o) professora(or) realizará a leitura do livro indicado pela outra turma. Poderá retomar alguns elementos trazidos na Formação em Contexto de junho sobre mediação literária para auxiliá-la na leitura do livro recomendado.

A mediação literária é, portanto, um encontro a três: criança, mediador e obra literária. Nessa relação, a criança é reconhecida como sujeito de linguagem - alguém que se constitui na e pela linguagem, que interpreta, sente e atribui sentidos ao que lê e ouve. O mediador atua como ponte, oferecendo voz ao texto e abrindo espaço para o diálogo, escutando com atenção e acolhendo as múltiplas leituras que emergem. Já o livro para as infâncias, como objeto cultural, reúne palavras, imagens e formas, convidando à construção conjunta de narrativas e sentidos.

E, neste caso, o livro reúne palavras, imagens e formas que foram marcantes para outras pessoas e determinantes para a recomendação literária.

Momento 3. O bilhete de agradecimento e/ou resposta:

Sempre que recebemos algo de outra(as) pessoa(as), agradecemos. Como escrevemos um bilhete de agradecimento?

- Agradecemos a recomendação literária;
- Daí, podemos perguntar se já tinham lido o livro ou não e se gostaram ou não da leitura e o porquê;
- Podemos fazer uma recomendação de volta para os colegas, sempre argumentando o porquê da preferência;
- Para a despedida podemos perguntar: como nos despedimos das pessoas quando escrevemos um bilhete?



PONTO DE ATENÇÃO

Ao apresentarmos a proposta de escrita do bilhete com as crianças é importante que a(o) professora(or) leve em conta a estrutura deste gênero textual. Para a mediação é essencial destacarmos os elementos que o compõem, para que a criança observe a escrita como uma ferramenta de comunicação real e se perceba como produtora de cultura, entendendo que o bilhete é mais do que um conjunto de palavras, mas um meio organizado de expressão.



NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O item “Mão na massa” da Formação em Contexto tem por objetivo fortalecer o lugar da cultura escrita e a relação que tanto a criança quanto a(o) professora(or) podem estabelecer com propostas que marcam a importância do uso social da escrita. É preciso aprofundar a relevância da experiência escritora.

Desta forma, aproveite este diálogo para fortalecer os estudos sobre os princípios do Currículo da Cidade: Educação Infantil, sobre a cultura escrita. Procure utilizar a ferramenta de localização para encontrar as partes na versão digital deste documento que falam sobre esta temática, e compreender os contextos em que aparecem.

Converse com o coletivo para planejar a proposta do “Mão na massa” para que esta não aconteça, na sua totalidade, num dia só, mas que ela possa ser organizada ao longo de um período de tempo estabelecido na formação. Desta forma, estratégias de antecipação podem ser utilizadas para que as crianças aguardem, com alegria, a chegada do livro recomendado.

Depois, proponha que as(os) professoras(es) compartilhem essa experiência sobre como foi a leitura do bilhete de recomendação e do livro recomendado. Observe os desafios que poderão ser vividos neste momento e procure conversar sobre as possibilidades de se encontrar alternativas para apoiá-las(os) a sentirem-se seguras(os) com práticas que revelam o uso social da escrita e, quem sabe, torná-las mais frequentes.

Avaliação



Chegamos ao final do percurso do mês de setembro. A experiência de estudos realizados com seu grupo será uma importante referência para os próximos materiais. Dessa forma, cada Coordenadora(or) Pedagógica(o) deve responder ao formulário abaixo com a avaliação dos desafios, das potências e da articulação proposta no percurso.



Referências

BAJARD, Elie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco**. São Paulo: Cortez, 2021.

COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amara. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1ª ed. Curitiba, PR : CRV, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª ed. rev. ampl. Campinas, SP : Autores Associados, 2012. Coleções Polêmicas do Nosso Tempo.

História social da infância no Brasil / Marcos Cezar de Freitas (org.). - 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

LOPES, María Emilia. **A voz, a palavra e o brincar na primeira infância**. In: Seminário internacional 2018. **Arte, palavra e leitura na 1a infância** / [Coord.] Dolores Prades, Sandra Medrano; 1.ed. ilustração de Laura Teixeira. São Paulo: Instituto Emília, 2019

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Desmistificando 0 a 3 anos: educação infantil**. São Paulo: SME, 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **PODCAST Diálogos Formativos – Desmistificando 0 a 3 anos [vídeo]**. São Paulo: videoteca SMESP, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pxjOhgBT1hs>. Acesso em: 08 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





PERCURSO DE OUTUBRO

GALERIA DE ARTE
MGII AB

GETZELABIA, MARCO ANTONIO DOMÍNGUEZ
(aprendiz)

EXPOSIÇÃO

Arte para aprender, brincar e sonhar.

Curitiba, Mayara, Roberta, Roseli e Silvana
© 2012 MGP A e B

A arte de Heitor dos Prazeres

*Alte toate sunt intru maini, maine-maine de ferindele (...)
 Nu piatru cu corbii. Cu la ucinu, corbii alipiu*



Seu cabelo é desenhado de forma simples, mas com um toque de elegância, utilizando o mesmo tom de cor que o cabelo da mulher. O cabelo é curto e lizo, com uma franja que cobre os olhos. A mulher tem o cabelo longo e lizo, com uma franja que cobre os olhos. O cabelo é curto e lizo, com uma franja que cobre os olhos. A mulher tem o cabelo longo e lizo, com uma franja que cobre os olhos.



Carta à Rede



Olá, Educadoras(es),

Neste mês queremos aprofundar nossa compreensão quanto a como a cultura escrita possibilita o conhecimento e promove o desenvolvimento humano. Ao longo deste ano letivo, tanto por meio de práticas já existentes nas Unidades Educacionais, quanto em relação aos estudos propiciados pela Formação em contexto, temos refletido sobre a intencionalidade, curadoria e mediação da leitura literária e sobre a garantia do direito à cultura escrita.

Nosso foco, em outubro, está em mostrar para bebês e crianças – pela convivência, participação, pelas vivências e experiências– que a escrita carrega significados. Quando lemos histórias para bebês e crianças, ensinamos que ler é compreender as ideias presentes nos textos, nestes momentos precisamos encantar bebês e crianças, de modo que queiram mais. Por isso, continuamos a ler para os bebês e a conversar com eles compreendendo que esta prática é pedagógica, é currículo. Quando elaboramos com as crianças o plano para o dia, estamos ajudando-as a organizar o pensamento, a reconhecer a identidade dos tempos e dos momentos vividos na escola, a compreender o que está sendo vivido e o que ainda está por vir.

Quando, de forma intencional e criativa, escutamos os bebês e crianças e devolvemos esta escuta com perguntas que as incentivem a organização do pensamento, nos colocamos numa rica circularidade em que a participação de todos materializa os princípios da prática pedagógica delineada no Currículo da Cidade: Educação Infantil. Seguimos com o convite para uma prática docente prazerosa.

Ótima formação!

Equipe SME/COPED/DIEI

FORMAÇÃO EM CONTEXTO

O percurso de outubro está estruturado da seguinte forma:

1. Para começo de conversa

Apresentaremos, a seguir, os principais tópicos que serão abordados:

- A leitura literária e a conversa cotidiana como prática pedagógica.
- A cultura escrita como promotora do desenvolvimento humano.
- Como apresentar a escrita e o porquê.

2. Olhando para a prática

- Como as crianças podem vivenciar o sentido da escrita criando o desejo, a vontade, a necessidade de aprender a ler e escrever construindo narrativas e comunicando suas ideias.

3. Mão na massa

A proposta é seguir lendo e dialogando com os bebês do BI e BII, na construção de narrativas a partir de suas vivências cotidianas e a ampliação de um repertório de diferentes gêneros literários.

Com as crianças maiores, busca-se incentivar a participação ativa no planejamento do dia, favorecendo a tomada de decisões sobre tempos, espaços e materialidades, bem como o registro coletivo das memórias do grupo, sempre em diálogo com o planejamento docente.

4. Para seguir adiante

Retomada do percurso vivido ao longo do ano e a visibilidade da leitura literária e cultura escrita no PPP

Sumário

percurso de outubro

Parte I

Para começo de conversa 191

Parte II

Olhando para a prática 193

Parte III

Mão na massa 197





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte I
Para começo de
conversa...

Para começo de conversa...

Precisamos proporcionar vivências com a escrita que possibilitem, aos bebês e crianças, a percepção do seu uso social.

Durante muito tempo, se pensava que crianças e estudantes aprendiam porque ouviam a(o) educadora(or) falar, e nesse caso, era importante que crianças e alunos ouvissem para aprender. Nesse tempo, nem se falava em bebês, pois a concepção que se tinha era de que só a partir de certa idade, a criança aprendia, por isso as creches se vinculavam às Secretarias de Assistência Social (na Prefeitura de São Paulo, até 2002). Para as crianças e estudantes, as salas de aula eram organizadas de modo que todos se sentassem de frente para a(o) professora(or) que podia controlar os movimentos e as atitudes da turma.

Nas últimas décadas, descobrimos que bebês, crianças e estudantes aprendem pelas experiências vividas. Vão, aos poucos, internalizando, aprendendo, formando para si uma capacidade ou uma função psicológica (como falar, pensar etc.) que vivenciam no grupo. Trata-se de bebês e crianças que precisam conviver com o uso social da escrita, com livros e com professoras(es) que leiam para eles e para elas e escrevam os bilhetes, as listas de desejos, os relatos de vivências, as histórias inventadas pelas crianças. Com isso, vão percebendo para que usamos a escrita. Como afirma Leontiev (1978), um companheiro de pesquisa de Vygotsky, é certo que o conhecimento educa. Mas para isso, é preciso antes educar um sentido para o conhecimento.

Traduzindo para a cultura escrita, podemos dizer: a cultura escrita possibilita o conhecimento e promove o desenvolvimento humano. Mas, para isso, é preciso antes que bebês e crianças percebam o sentido que a escrita tem na sociedade e se encantem com ela. A maneira de possibilitar que bebês e crianças construam para si um sentido para a escrita é utilizá-la em sua função social: escrevendo bilhetes que serão enviados para alguém com alguma finalidade, escrevendo no quadro o plano do dia para que todos se lembrem do que vamos fazer no dia, escrevendo as memórias que ficam do dia vivido na escola para todos poderem se lembrar depois e para mostrarmos para as famílias como passamos nosso tempo na escola, fazendo listas do que se quer fazer... enfim, utilizando a escrita para ajudar a lembrar, comunicar algo para alguém. Isso significa utilizar textos que têm significado.

Com isso, estaremos ensinando bebês e crianças a buscarem ideias nos textos lidos e a escreverem suas ideias. Nosso foco, portanto, está em mostrar para bebês e crianças – pela convivência, pelas vivências – que a escrita carrega significados.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte II
Olhando para a
prática

Olhando para a prática

Dois movimentos importantes acontecem no processo de formarmos crianças que leem compreendendo e se expressam quando escrevem. Um desses movimentos acontece na Educação Infantil e outro no Ensino Fundamental, cada um com suas especificidades. Na Educação Infantil garantimos que bebês e crianças percebam **o sentido da escrita** (para que a gente lê e escreve) e, com as vivências por meio das quais percebem o sentido da escrita, constroem para si **o desejo, a vontade, a necessidade de aprender a ler e a escrever para compreender as narrativas, para comunicar suas ideias e se expressar por meio desta linguagem**. Gradativamente, o bebê e a criança vão acessando a linguagem escrita de duas maneiras: pelo que escuta, construindo significados a partir da compreensão do contexto e por meio da observação da matéria gráfica que o livro expõe diante de seus olhos, cotidianamente (Bajard, 2021, p. 172).

Se acostumamos a criança a escrever o que a(o) professora(or) manda escrever ou copiar, a criança acaba por atribuir à escrita o sentido de que escrever é algo que se faz quando alguém manda, ou que escrever é copiar. Isso é muito diferente do sentido que a criança aprende a atribuir à escrita quando ela vive experiências de escrita como troca verbal. Por exemplo, depois de ler um livro de que gostou muito, escreve um bilhete para os amigos de outra turma recomendando a leitura do livro e explicando por que gostou tanto. Ou quando depois de um passeio, participa com a turma da escrita de um relato contando as coisas bacanas que aconteceram no passeio para enviar para a família.

Conforme Spinoza (2009), um filósofo holandês que viveu no século XVII, aprendemos aquilo que nos afeta. Todos sabemos, por experiência própria, que aprendemos aquilo que mexe com a gente, que nos afeta, aquilo que responde a uma vontade, um desejo ou uma necessidade que se formou em nós. Acontece da mesma forma com os bebês e com as crianças. Por isso, um dos nossos compromissos, como professoras(es), é formar nos bebês e nas crianças necessidades/desejos que contribuam para seu máximo desenvolvimento. Quando lemos histórias para bebês e crianças, ensinamos que ler é compreender as ideias presentes nos textos, nestes momentos precisamos encantar bebês e crianças, de modo que queiram mais. E, também, quando lemos outros materiais escritos para buscar informações que interessam às crianças: dicionário, enciclopédia, folhetos, encartes de revista, livros de ciências etc., vamos criando nelas o prazer e a vontade de ler.

Percebemos que, convivendo com a leitura e a escrita dessa forma, ao longo do tempo formará, o elemento mais importante que impulsiona a formação do leitor e do produtor de textos: a vontade, a necessidade, o desejo de ler e escrever. Também está desenvolvendo a atitude própria do ler e escrever, isto é, frente a um texto lido, a criança não procura apenas reconhecer sons, mas busca compreender seu conteúdo e levanta hipóteses quanto à escrita de palavras que compõem este texto. Neste caso, a(o) professora(or) medeia o pensamento da criança para que chegue na escrita convencional.

Importante perceber que no cotidiano educacional precisamos garantir que os bebês e crianças tenham momentos de manuseio dos livros individualmente e coletivamente, de ouvir a leitura do professor em grandes e pequenos grupos além da liberdade de recontar histórias e de tentar ler mesmo sem saber ler convencionalmente.

Os conhecimentos que temos hoje sobre como as crianças podem aprender a ler compreendendo e como podem aprender a escrever se expressando têm sido construídos nas últimas décadas com a expansão das pesquisas na pedagogia, na linguística, na psicologia, nas neurociências, na antropologia e têm transformado o modo como entendemos o ensino e a aprendizagem da escrita (Costa e Mello, 2017). Em relação ao percurso histórico vivido para a aquisição da escrita, por uma parte da humanidade, Bajard revela que:



O conceito de palavra nasceu desde a escrita ideográfica antiga e se perpetuou [...] até a escrita fenícia. Ao recuperar a escrita semítica, os gregos transformaram-na profundamente. Incluíram nela letras vocálicas que não existiam [...]. Concluíram o sistema alfabético pela atribuição biunívoca de uma letra para cada som (Bajard, 2021, p. 210).



Durante um bom tempo, acreditou-se que decodificar letras e sílabas era suficiente para que as crianças conseguissem aprender a ler. Porém, alguns autores, tais como, Bajard (2021), Costa e Mello (2017), Buim Arena, (2025), salientam a importância da compreensão das ideias que as palavras representam para que as crianças possam reconhecê-las num contexto.



Trata-se de buscar o significado expresso nas palavras, de atribuir sentidos, conforme os repertórios que são construídos ao longo da vida na Educação Infantil, por meio da exploração dos objetos, da leitura de histórias, da aprendizagem de que os objetos têm nome e função, das brincadeiras e nas conversas.

Não se trata, então, de ensinar as crianças a oralizar, recitando as letras do alfabeto, mas de buscar o significado expresso nas palavras. Percebemos o porquê da importância de escrevermos textos que as crianças produzem oralmente, como por exemplo, o bilhete de recomendação realizado no “mão na massa” de agosto e de termos placas informativas na altura delas (nome da turma na porta da sala; o cardápio, etc), sempre com uma imagem, um desenho ou uma fotografia que componha com a escrita. Desta forma, estamos anunciando para os bebês e crianças que podem comunicar algo por meio de diferentes linguagens: linguagem fotográfica, ideográfica, artística ou gráfica. Nesse processo, aos poucos, as crianças vão se apropriando da cultura escrita em seu uso social.





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte III
Mão na massa

PRÁTICAS PARA MINI GRUPO E INFANTIL

1. Construção do plano do dia.

Um dos princípios que orientam o Currículo da Cidade: Educação Infantil é a participação das crianças na vida da escola. Essa participação é fundamental no processo de aprender e se desenvolver. Vale lembrar que a aprendizagem acontece, de fato, quando bebês e crianças se envolvem integralmente com o corpo, a mente e a vontade em alguma situação. Isso acontece quando participam das escolhas, das decisões, do planejamento do que vão fazer. A escuta da professora(or) é fundamental para provocar a participação de bebês e crianças. Escutá-los é mais que ouvir o que eles têm a dizer: é reconhecer a capacidade de bebês e crianças de pensar, de argumentar, de participar ativamente da vida na escola.

O plano do dia é uma das estratégias apresentadas por Freinet (1976), que possibilitam a escuta do professor e a participação ativa das crianças. Trata-se de um instrumento de organização coletiva e individual do trabalho escolar, construído com a colaboração dos alunos, que apresenta as atividades previstas para aquele dia. Sua função é orientar a rotina da turma e favorecer a autonomia das crianças. Além disso, configura-se como um meio pedagógico que ensina a planejar, organizar e assumir responsabilidades, ao mesmo tempo em que fortalece a cooperação entre todos.

Com a elaboração do plano do dia, damos um passo significativo na construção de uma rotina de participação das crianças e da escuta da(o) professora(or).

Elaborar o plano do dia pode ser a primeira atividade logo no início do dia e acontece numa roda que reúne as crianças. Por isso, elaborar o plano do dia não se confunde com escrever a rotina no quadro ou cartazes. Qual é a diferença?

Escrever a rotina refere-se a escrita dos espaços, em ordem temporal, que serão percorridos pelos bebês e crianças em suas experiências ao longo do dia. O plano do dia é, também, uma possibilidade de organização do dia.

Começamos ouvindo as crianças, como por exemplo:

- Alguém tem alguma novidade para contar?
- O que fizemos ontem e que vocês gostariam de continuar fazendo?
- Lembrando as experiências que vivemos na semana, o que vocês gostariam de revisar?
- Poderíamos fazer algo de outro jeito?



Neste diálogo é importante que a(o) professora(or) não se limite às mesmas perguntas todos os dias, mas que contemple os aspectos observados na rotina, como por exemplo, a fala dos bebês e crianças ou situações que possam gerar boas perguntas para desencadear o plano do dia.

Com a continuidade desta proposta e a mediação da(o) professora(or), as crianças, gradativamente, vão compreendendo que são convidadas a expressar suas opiniões, desejos, ideias, necessidades, partilhar suas impressões e experiências.

Desta conversa inicial surgirão os fios para que a(o) professora(or) e crianças possam tecer as tramas do plano do dia. O planejamento irá articular o que esta conversa revela: pontos de interesse, possibilidades de desdobramentos das experiências vividas pelas crianças e possíveis projetos.



No início vamos contar o que planejamos. Com o tempo, as crianças vão começar a fazer sugestões que vamos acolhendo sempre que possível ou deixando programado para outro dia da semana num painel ou cartaz onde escrevemos com elas as sugestões - as crianças dizem e nós escrevemos. À medida que elas participam do planejamento diário, aprendem a planejar – e, com isso, proporcionamos também formação de uma autoestima positiva, a iniciativa, a capacidade de “negociar” no grupo, de considerar e respeitar a opinião e a vontade das(os) colegas, defender seu ponto de vista, argumentar (São Paulo, p. 47).



Nessa roda inicial, não dizemos para as crianças diretamente o que vamos fazer: vamos tornando nosso plano transparente para a turma à medida que as convidamos a planejar juntos as propostas do dia (“O que podemos fazer hoje?”). Em lugar de apenas anunciar o que vai acontecer, vamos montando esse plano fazendo perguntas que levem as crianças a se lembrar do dia ou da semana anterior (“Ficou alguma coisa de ontem – ou da semana passada - que combinamos continuar hoje?”). Também será um convite para as crianças falarem de seus interesses, pensar, falar, tomar iniciativas, aprender a argumentar com demais colegas do grupo, fazer propostas e aceitar propostas alheias. Enquanto não aprendem a fazer propostas – o que aprendem à medida que participam desse processo – continuamos a fazer “boas perguntas”, tornando nosso plano conhecido, mas não imposto: “Que tal se começarmos pela leitura de história?” E assim vamos dando a conhecer nosso plano, mas sempre deixando em aberto a possibilidade de propostas que comecem a vir das crianças.



Vamos registrando o plano no quadro ou num painel. Cada item definido vai sendo escrito, de modo que as crianças testemunhem a escrita. Para favorecer e provocar a leitura do plano pelas crianças, cada item pode ser ilustrado por um símbolo, um desenho ou uma fotografia. E tudo sempre combinado/decidido no coletivo de modo a favorecer a descoberta das palavras e sua leitura.

É importante assegurar que todas as crianças tenham acesso aos conhecimentos oportunizados pela Formação em Contexto. Por isso, considerando as especificidades da Educação Especial, sugerimos que a construção do plano do dia seja orientada pelos princípios do **DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem)**, uma abordagem pedagógica alinhada à Educação Inclusiva que favorece o desenvolvimento de práticas acessíveis a bebês e crianças, com ou sem deficiência. Para isso, o plano pode prever diferentes formas de representação (como recursos visuais, pictogramas, cores ou objetos que sinalizem as atividades), múltiplos meios de ação e expressão (permitindo que as crianças participem registrando, escolhendo ou sinalizando as tarefas de modos variados) e diversas formas de engajamento (valorizando interesses, ritmos e possibilidades individuais). Ao pensarmos nessa abordagem, ampliamos as condições de participação e aprendizagem de todos, reconhecendo a grande diversidade presente nos agrupamentos da Educação Infantil.

Para que o plano do dia se torne uma ferramenta de autonomia, ele deve ser afixado à altura das crianças, como um convite à leitura. Aos poucos, podemos incentivá-las a marcar as propostas já realizadas e os espaços já percorridos. Ao fazer isso, não apenas as ajudamos a se situar na rotina, mas também fortalecemos sua capacidade de se organizar na sequência de eventos, contribuindo para o desenvolvimento de um planejamento interno sobre a vida na escola.



Pensando nos bebês e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é importante compreender que precisam de um guia, uma referência com a qual irão entender, gradativamente, como antecipatória.

Utilizando-se de imagens, estas poderão tornar-se “pistas” ou antecipações do que virá, pois a experiência desconhecida pode ser amedrontadora (Documento Orientações para atendimento de estudantes: transtorno do espectro do autismo, 2021, p. 31)

A conversa sobre o plano do dia, também irá auxiliá-los, na compreensão de conceitos relacionados a identidade dos tempos e dos momentos, como por exemplo, o que irá acontecer no dia, o que já aconteceu, para onde o grupo irá etc.

2. Uma memória do dia

Com as crianças maiores, podemos avançar no convívio com a escrita. Do mesmo modo que fazemos com o plano do dia no início do período, quando comentamos, combinamos, planejamos e antecipamos as propostas que serão desenvolvidas ao longo do dia, podemos fazer, ao final do período um registro do que foi vivido de mais significativo no dia, contado pela voz das crianças, tendo a(o) professora(or) como escriba, lembrando que as crianças aprendem a planejar quando planejamos em conjunto (São Paulo, 2024b p. 37) e, vão criando memórias, ao registrar o vivido (São Paulo, 2024a, 53 - Direito 15).

Este é um processo que fortalece o direito da criança de participar e de ser ouvida. Ao criarem uma memória do grupo, a turma está exercitando uma das funções sociais da escrita: a de registrar para lembrar e rememorar. A coletânea destas memórias poderá ganhar a forma de um caderno, livro ou sequência de cartazes nomeados como "Memória da Turma" Diário, ou "Livro da Vida" (Freinet, 1976), escolhidos pelas próprias crianças.



Os bebês e crianças aprendem e se desenvolvem quando são sujeitos/agentes na atividade que realizam, e, para além de tudo o que propomos sob a forma de ambientes investigativos, essa atividade pode ser uma conversa, a produção de um desenho, a organização de material para levar para o pátio, o planejamento do dia ou a avaliação do que se fez no dia (São Paulo, 2024b, p. 23)



Os nomes deste caderno ou livro podem ser vários: memória ou diário da turma, livro da vida ou outro nome autoral criado pela turma. É importante que esta escrita seja autêntica, isto é, deve nascer do desejo de expressão e da experiência vivida pelos bebês e crianças. A(O) professora(or) pode utilizar-se de boas perguntas nos pequenos grupos:

- O que fizemos hoje que foi mais interessante?
- Vocês experimentaram uma nova brincadeira?
- O grupo descobriu algo novo que poderíamos deixar registrado?
- O que colocar aqui para ficar especial?
- Um desenho?
- Uma foto?
- O que é importante registrar para lembrarmos depois?



A(o) professora(or) pode utilizar-se destes momentos de escuta do grupo para, junto com as crianças, (re)planejar percursos investigativos, elencar aspectos para a organização dos tempos e espaços, além de reafirmar e/ou refazer os combinados com a turma.

E como sempre se faz quando escrevemos algo pelas crianças, ao terminar a escrita, lemos para elas. Com isso, vamos mostrando que escrevemos as coisas que a gente pensa e vive.

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nota 1:

Coordenadora(or) Pedagógica(o), para dar suporte para as(os) professoras(es), que irão fazer a memória do dia com as crianças, é importante que este processo seja compreendido como parte do planejamento docente. Não deve ser algo aleatório ou pautado apenas na pergunta sobre o que mais gostaram de fazer no dia, mas que esta memória da turma seja registrada por meio de boas perguntas feitas pelas(os) professoras(es) articuladas aos projetos vividos pela turma ou revelando as experiências das crianças.

Nota 2:

Coordenadora(or) Pedagógica(o), a experiência é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem, como afirmam Placco e Souza (2015). É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo. Sabendo disso, sugerimos que viva esta experiência com seu grupo de professoras(es) num plano de um dos dias, num plano da semana ou da quinzena, tendo também a possibilidade de se tornar uma prática constante. Primeiramente, dê visibilidade ao seu planejamento da formação e depois, procure fazer boas perguntas, que levem ao (re)planejamento formativo.

Desta forma, poderão compreender melhor o que acontece com as crianças quando participam das decisões sobre o que será vivido no dia, gerando compromisso e responsabilidade com o que é acordado pelo grupo. Ao mesmo tempo, cria relações de confiança e profissionalidade.

Ao final do encontro, os registros realizados podem se tornar mais significativos, pois irão refletir o processo formativo e de aprendizagem construído e vivido pelo grupo, isto é, a memória do grupo.



PRÁTICAS PARA BERÇÁRIO

Continuamos lendo para os bebês e crianças em pequenos grupos, enquanto o restante da turma se engaja na exploração de ambientes investigativos. O contato com materiais variados, de diferentes texturas, pesos e temperaturas, estimula o desenvolvimento sensorial e intelectual, essencial para que o cérebro dos bebês e crianças receba impressões do tato, audição, paladar, olfato e visão. Por isso, é fundamental que eles **tenham sempre a oportunidade de se envolver em experiências por escolha própria**.

Essa exploração livre permite que os bebês e crianças desenvolvam a percepção das propriedades dos objetos e, gradualmente, sintam a necessidade de nomeá-los, assim como as sensações que vivenciam. A professora ou o professor, ao conversar diretamente com o bebê durante a rotina de cuidados como a troca ou a alimentação, contribui diretamente para que ele crie a necessidade de falar.

A leitura diária, com um acervo que inclui tanto títulos já conhecidos quanto novas incorporações e de **diferentes gêneros textuais**, não apenas familiariza os bebês e crianças com a cultura escrita, mas também **desenvolve a atitude leitora**. A cadência da leitura se modifica ao apresentar uma narrativa, uma poesia ou uma parlenda, e o bebê, aos poucos, aprende a diferenciá-los. Ao preparar a leitura com intencionalidade, o educador demonstra a beleza e o encanto da narrativa, formando leitores que buscam as ideias e os significados nas histórias, exercitando a imaginação e a capacidade de compreensão.

O desenvolvimento intelectual dos bebês e crianças ocorre em todos os momentos da rotina, pois a aprendizagem não se restringe a um único tipo de prática. **A conversa, nesse contexto, é uma estratégia curricular e pedagógica**, que ajuda a criança a se expressar, a ouvir, a pensar e a conviver de forma respeitosa.



O desenvolvimento intelectual de bebês e crianças acontece em todos os momentos: na atividade de tato, na conversa que mantemos com elas(es), no banho, na alimentação, nas atividades livres, nas relações entre os bebês e crianças com idades diferentes, quando relacionam dois objetos e experimentam novas ações com eles (São Paulo, 2024b, p. 25).

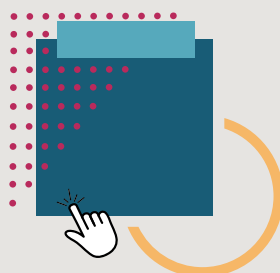


Avaliação



Chegamos ao final do percurso do mês de outubro. A experiência de estudos realizados com seu grupo será uma importante referência para os próximos materiais. Dessa forma, cada Coordenadora(or) Pedagógica(o) deve responder ao formulário abaixo com a avaliação dos desafios, das potências e da articulação proposta no percurso.

Link da
avaliação



Referências

BAJARD, Elie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco**. São Paulo: Cortez, 2021.

COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amara. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1ª ed. Curitiba, PR : CRV, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª ed. rev. ampl. Campinas, SP : Autores Associados, 2012. Coleções Polêmicas do Nosso Tempo.

História social da infância no Brasil / Marcos Cezar de Freitas (org.). - 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

LOPES, María Emilia. **A voz, a palavra e o brincar na primeira infância**. In: Seminário internacional 2018. **Arte, palavra e leitura na 1a infância** / [Coord.] Dolores Prades, Sandra Medrano; 1.ed. ilustração de Laura Teixeira. São Paulo: Instituto Emília, 2019

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Desmistificando 0 a 3 anos: educação infantil**. São Paulo: SME, 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **PODCAST Diálogos Formativos – Desmistificando 0 a 3 anos [vídeo]**. São Paulo: videoteca SMESP, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pxjOhgBT1hs>. Acesso em: 08 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



PERCURSO DE NOVEMBRO



Carta à Rede



Olá, Educadoras(es),

O percurso formativo deste mês de novembro é o último do ano de 2025.

O material desenvolvido para a **Formação em Contexto** foi pensado, em primeiro lugar, para ser um material de estudo para a(o) Coordenadora(or) Pedagógica(o) e foram oito meses vividos neste processo de estudo e curadoria, de elaboração de pautas para os momentos formativos que articulassem tanto os conteúdos abordados no material como as necessidades do grupo docente.

Ao longo de todo este processo, lemos atentamente cada avaliação enviada pelas Unidades Educacionais e, por isso, o próprio material foi se transformando e ganhando novos contornos. Recebemos inúmeros registros fotográficos e filmicos que nos auxiliaram a mapear tanto as fragilidades como as potências desta Rede tão complexa e diversa. As imagens utilizadas a partir do material de maio, foram enviadas por vocês e utilizadas na composição dos percursos formativos como inspiradoras dos processos vividos por cada Unidade Educacional.

A premissa do projeto da **Formação em Contexto** anunciada na **Carta à Rede** do mês de março, de **apoiar, fortalecer e valorizar a ação formativa da(o) Coordenadora(or) Pedagógica(o) nos momentos de PEA e de formação continuada dos profissionais da infância**, direcionou nossas escritas, principalmente, em relação aos itens **“Notas para a Coordenação”** e **“Pontos de Atenção”**.

Ótima formação!
Equipe SME/COPED/DIEI

FORMAÇÃO EM CONTEXTO

O percurso de novembro está estruturado da seguinte forma:

1. Olhando para o percurso.

Neste percurso retomaremos a trajetória da Formação em contexto ao longo do ano, com a síntese dos principais pontos abordados a cada mês:

- **Março** - Onde está a leitura literária no Projeto Político Pedagógico?;
- **Abril** - A literatura como direito dos bebês e crianças;
- **Mai** - A leitura literária como experiência estética;
- **Junho** - A leitura literária como espaço de diálogo entre as vozes dos bebês, crianças, educadora(or), do texto e do mundo;
- **Agosto** - As crianças aprendem pelas vivências, quando são sujeitos ativos que participam inteiramente (isto é, com o corpo, a mente e a vontade) das experiências propostas pelo adulto ou escolhidas por elas;
- **Setembro** - A cultura escrita como direito e sua função social;
- **Outubro** - A leitura literária e a conversa cotidiana como práticas pedagógicas na construção de narrativas e na expressão de ideias por meio da leitura e da escrita;
- **Novembro** - Tecendo sentidos — a síntese como gesto de autoria e escuta coletiva;
- A Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico.

2. Mão na massa

A proposta é elaborar um texto coletivo que registre os compromissos e princípios inegociáveis do trabalho com a leitura literária e a cultura escrita, transformando os estudos e reflexões do ano em ações concretas.

Sumário

percurso de novembro

Parte I

Olhando para o percurso	211
-------------------------------	-----

Parte II

Mão na massa	226
--------------------	-----

Parte III

Considerações finais	229
----------------------------	-----

Parte IV

Galeria de fotos	231
------------------------	-----





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte I
Olhando para o percurso

Olhando para o percurso

A *Formação em Contexto* do mês de novembro tem como propósito revisitar as vivências e aprendizados construídos ao longo de 2025, em um movimento coletivo e reflexivo que reafirma o princípio democrático na elaboração do **Projeto Político-Pedagógico**. Como ponto de chegada, realizaremos um momento “**Mão na Massa**” dedicado à indicativos para a escrita coletiva e participativa do PPP para 2026. Nesse percurso de retomadas, faremos algumas “**pausas para reflexão**” para o diálogo, a escuta e a sistematização de ideias, garantindo que o material produzido reflita as vozes e contribuições de toda a comunidade educacional.

Lá na *Formação em Contexto* do mês de março, a primeira do ano, trouxemos a importância da construção coletiva e participativa do **Projeto Político Pedagógico**. Este documento deve revelar a identidade da Unidade Educacional na expressão de suas intenções e construção da proposta pedagógica vivida e experienciada por todos.

De acordo com o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*:



O PPP, anunciador da gramática pedagógica orientadora do currículo da Unidade Educacional - UE, encerra um ato político refletido coletiva e colaborativamente, implicado com um duplo movimento de tomada de consciência da realidade educacional da instituição e de tomada de decisão em favor de mudanças que se façam necessárias (São Paulo, 2022, p. 180).



Lá no percurso de março, nos perguntamos:

Entendendo o PPP como um lugar de construção contínua e participação coletiva, como essa documentação tem sido revisitada na UE?

Sugerimos que retome estes registros reflexivos que já foram feitos e que podem favorecer a construção coletiva do PPP. O foco deve ser o estabelecimento de princípios inegociáveis derivados dos eixos centrais da formação (Leitura Literária e Cultura Escrita), bem como das demais temáticas transversais estudadas no PEA (ex: educação integral, educação antirracista, educação inclusiva).





1ª PAUSA PARA REFLEXÃO

Quais temáticas foram dialogadas com a equipe neste ano de 2025? Quais foram os principais pontos estudados? Como fonte de auxílio à memória, lembre-se que pode recorrer aos seus registros realizados nos encontros formativos.

Neste final de percurso, queremos refletir sobre o que foi formativamente vivido referente a **leitura literária e com a cultura escrita** para trazer indicativos para a escrita coletiva. Primeiramente, vamos rememorar os percursos formativos da *Formação em Contexto* 2025.



Revisitar e refazer o acervo de nossas memórias podem resultar em abordagens distintas, novos pontos de vista, encorajamentos e ousadias. [...] O ato de lembrar pode trazer consigo recursos de vitalidade e ânimo, gerados na espessura de uma experiência. Esta, quando interrogada e refletida, revela sentidos e oportunidades inesgotáveis de traçar outros significados.

(Placco e Souza, 2015, p. 31)



Março: Onde está a leitura literária no Projeto Político Pedagógico?

Trouxemos à lembrança o percurso histórico vivido por este documento e reflexões sobre como é resultado da luta por uma escola democrática e autoral e não um mero documento reduzido à sua burocracia.

Depois, pudemos olhar para o **IQEIP**, ampliando nossos olhares, acrescentando aspectos relacionados à leitura literária, pois esta avaliação deve dar indicativos do que ainda precisa ser qualificado em cada Unidade Educacional. Para nos auxiliar nestas reflexões, contamos com alguns trechos do documento: *Leitura literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras* (2025).

Finalizamos as reflexões teóricas com o **Direito 14** (São Paulo, 2024, p. 52) do documento *Intencionalidade, Planejamento, Protagonismo e Participação: reflexões e orientações pedagógicas para a Educação Infantil*. Este direito anuncia as premissas para a organização das práticas cotidianas, assegurando aos bebês e crianças o direito de escutar histórias (orais e escritas) com o apoio de diferentes gêneros textuais (narrativa, poesia, entre outros) e de manusear livros, revistas e outros suportes textuais.

O percurso de março trouxe o primeiro “**Mão na Massa**”. Foram oito propostas que, gradativamente, nos auxiliaram a construir uma bela tapeçaria de experiências (São Paulo, 2025, p. 34).

A primeira proposta foi a criação de uma lista com 10 livros para bebês e crianças acessarem tendo como foco o motivo da escolha - informação colocada na tabela sugerida. Com a lista pronta, a *Formação em Contexto* indicava a organização dos tempos, materialidades e espaço para os livros que seriam ofertados. Na sequência, sugerimos uma pauta de observação, tendo como foco as ações de leitura literária.

2ª PAUSA PARA REFLEXÃO

É importante recuperar estes registros (proposta de pauta para o olhar e observações). Lembre-se que eles nos dão indícios dos princípios relacionados à escolha dos livros e sobre a organização dos tempos, espaços e materialidades. Dessa forma, estes aspectos podem estar presentes quando forem elaborar o texto que compõe o PPP.

2. Planejar e organizar a prática

Quais os 10 livros que foram escolhidos para sua turma?

Titulo do livro	Autoras(or)	Descreva em poucas palavras porque da escolha

3. Observação e registro

Proposta de pauta para o olhar e observações:

1. Quantas vezes/dias a proposta foi organizada?
2. Como foi o encontro de bebês e crianças com esses livros? Houve imprevistos, perguntas ou novos interesses?
3. Houve desvios ou deslocamentos? Quais ações de bebês e crianças apontaram para a necessidade de mudanças e revisões?
4. Quais os indícios de continuidade? Como as ações de bebês e crianças apontaram para a permanência de aspectos da organização dos tempos, espaços e materialidades?

Abril: A literatura como direito dos bebês e crianças

Pautamo-nos no escritor **Antônio Cândido** em seu ensaio *O direito à literatura* para compreendermos que o acesso aos livros literários de qualidade faz parte do direito à dignidade humana. Refletimos sobre o conceito da(o) adulta(o) mediadora(o), como uma(um) educadora(or) totalmente envolvido tanto no processo de mediação da leitura literária, como na escolha e seleção cuidadosa dos livros a serem lidos com os bebês e crianças. Evidenciamos que a leitura deve ser vivida em sua plenitude sem estar ligada a funções utilitárias de ensino ou a “atividades sobre o livro”.

Para o texto no PPP procure refletir sobre:

- Qual o princípio é inegociável em relação a escolha de materiais e mobiliários que compõem a organização dos espaços de leitura e que precisam estar em todas as salas de referência?
- Como evidenciar que a literatura tem valor como uma experiência completa e que não deve estar atrelada a objetivos utilitários?



3ª PAUSA PARA REFLEXÃO

Recorde o mapeamento - leitura literária, descrito na **Formação em Contexto** como **Mapeamento da realidade da Unidade Educacional**, para visualizar os caminhos vividos em 2025. Dessa forma, quando forem elaborar o PPP, a discussão estará mais recente e poderá indicar os aspectos que precisam ser trabalhados formativamente.

MAPEAMENTO - LEITURA LITERÁRIA						
Nome da Unidade:						
Mapeamento da realidade da Unidade Educacional						
Item	Indicador	Descrições	Iniciante	Em Construção	Satisfatório	Consolidado



Maio: A leitura literária como experiência estética

Este percurso nos fez refletir sobre como a literatura, enquanto linguagem da arte, pode provocar encantamento, imaginação, emoção e deslocamentos. Entender **a leitura literária como experiência** não envolve planejá-la como uma atividade para aprender regras, comportamentos, habilidades, sentimentos ou conteúdos. As experiências com a literatura oferecem aos bebês e crianças a possibilidade de viver experiências leitoras e um encontro com emoções e construção de seu imaginário.

O “**Mão na massa**” de maio nos levou a revisitar a lista dos dez livros selecionados, convidando-nos a refletir se essas obras foram escolhidas, e considerar se tivemos como premissa as experiências estéticas ou propostas utilitárias, a serviço de algum propósito específico. O objetivo foi repensar nossas escolhas à luz do conhecimento teórico compartilhado durante a *Formação em Contexto*, ampliando nosso olhar sobre o sentido e o papel da leitura literária.



4ª PAUSA PARA REFLEXÃO

Quando forem elaborar o PPP, as características da leitura literária como linguagem da arte podem estar presentes nas reflexões de sua UE. Nesse sentido, por meio das reflexões propostas, vai sendo construído o compromisso coletivo em relação à escolha de livros e à ação intencional da(o) professora(or) que levanta critérios para a seleção do acervo do agrupamento / turma.

O percurso deste mês pode ser utilizado sempre que as professoras quiserem pensar sobre a exploração do acervo literário, pois traz várias sugestões de leitura para os bebês e crianças.



Junho: A leitura literária como espaço de diálogo entre as vozes dos bebês, crianças, educadora(or), do texto e do mundo

No percurso de junho, temos a **distinção essencial entre contação de histórias e de leitura literária**. A contação de histórias pode acontecer sem a presença do livro, com ou sem adereços e objetos, apenas com a força da memória, da voz e da escuta compartilhada. Na mediação de leitura literária, como nos lembra a escritora e pesquisadora colombiana Yolanda Reyes, o adulto empresta sua voz ao livro. É o livro — com sua linguagem, ritmo, imagens e silêncios — que ocupa o centro dessa prática. Neste percurso, fomos incentivadas(os) a olhar para nossa prática por meio de tabelas indicativas de equívocos que, embora recorrentes, podem passar despercebidos no cotidiano e que foram mapeados por meio das avaliações enviadas nos percursos anteriores.



5ª PAUSA PARA REFLEXÃO

Você se lembra quais são os elementos que podem reiterar o compromisso de todos com a mediação literária como prática pedagógica diária, que promove o encontro entre bebê/criança, mediador e obra literária? Nas tabelas da *Formação em Contexto* de Junho, você pode recuperar estes elementos e recordá-los.



Agosto: Os bebês e as crianças aprendem pelas vivências, quando são sujeitos ativos que participam inteiramente das experiências propostas pelo adulto ou escolhidas por elas (isto é, com o corpo, a mente e a vontade)

Em agosto, vivenciamos uma transição de temáticas que dialogam e se complementam: **da leitura literária à cultura escrita**. Esta última deve ser compreendida como um campo mais amplo, que envolve todas as formas pelas quais a escrita se faz presente na vida social — em listas, cartazes, bilhetes, mensagens, embalagens, livros, nomes, etiquetas e nos diversos ambientes frequentados pelos bebês e pelas crianças (em casa, na rua, nas Unidades Educacionais etc.). Trata-se de um conjunto de práticas, objetos, suportes, sentidos e funções sociais da linguagem escrita que circulam em diferentes contextos, compondo uma dimensão essencial da experiência humana. Dessa forma, a **escrita é reconhecida como uma das linguagens da Educação Infantil**, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento humano na infância.

Nesse percurso, o “**Mão na Massa**” apresentou propostas diferenciadas para bebês e crianças.

Para os bebês, fomos convidadas(os) a realizar a leitura integral do livro, sem omitir ou alterar palavras, e a selecionar obras de qualidade narrativa e estética. Aos poucos, os bebês passam a perceber as variações da voz do adulto, identificando as mudanças de cadência e entonação que ocorrem quando ele conversa ou lê.

Já para as crianças, a proposta consistiu na escrita de um bilhete de recomendação literária, produzido por um(a) agrupamento/turma e endereçado a outro, promovendo o intercâmbio de experiências leitoras e o fortalecimento da cultura escrita no cotidiano educacional.

Setembro: A cultura escrita como direito e sua função social

A *Formação em Contexto* de setembro destacou que a cultura escrita deve ser compreendida como um bem essencial, fundamental para uma formação integral e integradora de todas as pessoas, além de constituir uma ferramenta de emancipação social. Reconhecemos que bebês e crianças, enquanto sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, são capazes — desde muito cedo e sempre que dispõem de condições adequadas — de pensar, levantar hipóteses, investigar, imaginar, estabelecer conexões, criar e recriar a cultura ao seu redor, inclusive no que diz respeito à linguagem escrita. Essa relação se constrói tanto pelo acesso a livros literários de qualidade quanto pelo uso social da escrita nas diversas situações do cotidiano.

Nesse contexto, o “**Mão na Massa**” propôs experiências distintas para bebês e crianças.

Para os bebês, a proposta consistiu em estabelecer um bate-papo, no qual a(o) professora(or) observa o que o bebê está fazendo ou com o que está brincando e, a partir disso, compartilha algo sobre si mesma(o) — uma história pessoal ou uma lembrança relacionada à ação do bebê. Retomamos, assim, a importância da voz e de sua cadência, permitindo que os bebês aprendam com suas variações e as reconheçam em diferentes situações cotidianas.

Para as crianças, a proposta teve continuidade: ler o livro recomendado e agradecer ao agrupamento/turma pela indicação, fortalecendo o diálogo entre grupos, a troca de experiências leitoras e o sentido coletivo da cultura escrita.



6ª PAUSA PARA REFLEXÃO

Considerando o percurso do segundo semestre da Formação em Contexto e a construção do Projeto Político-Pedagógico de sua Unidade Educacional, como é possível delinear compromissos com relação às práticas cotidianas com a cultura escrita?



Outubro: A leitura literária e a conversa cotidiana como práticas pedagógicas na construção de narrativas e na expressão de ideias por meio da leitura e da escrita

Este percurso foi marcado pela compreensão de que bebês e crianças aprendem a partir das experiências que vivem, internalizando, gradualmente, conhecimentos e desenvolvendo capacidades e funções psicológicas — como falar, pensar e se relacionar — no contexto coletivo. São bebês e crianças que precisam conviver com o uso social da escrita, ter acesso a livros e estar próximos de professoras(es) que leem para eles(as), registram bilhetes, elaboram listas de desejos, relatos de vivências e histórias inventadas pelas próprias crianças, dialogando com elas e transformando essas ações em práticas pedagógicas significativas. Dessa forma, constroem sentidos e significados para o uso da linguagem oral e escrita, compreendendo sua função social no cotidiano.

O “**Mão na Massa**” desse período destacou o princípio da participação, conforme anunciado no *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. Para que o cotidiano escolar tenha sentido para a criança, é essencial que ela pense, argumente e participe ativamente da sua organização. Esse princípio pode ganhar forma na construção coletiva do **Plano do Dia**, em que as decisões são compartilhadas e as vozes das crianças são consideradas.

No caso dos bebês, ele se concretiza por meio da ampliação do repertório literário, com a leitura de diferentes gêneros literários e o desenvolvimento da atitude leitora, fortalecendo desde cedo o vínculo com a literatura e com a cultura escrita.

7ª PAUSA PARA REFLEXÃO

Considerando os aspectos abordados neste percurso, que ressaltam a importância das experiências vividas por bebês e crianças na construção de sentidos sobre a linguagem oral e escrita e o princípio da participação como eixo da prática pedagógica, como a Unidade Educacional pode criar e fortalecer momentos em que bebês e crianças participem ativamente das decisões e vivenciem o uso social da escrita de forma significativa no cotidiano?

Novembro: Tecendo sentidos — a síntese como gesto de autoria e escuta coletiva

O percurso formativo de novembro convida à retomada e à síntese das experiências vividas ao longo de 2025, compreendendo que sistematizar não é apenas resumir, mas construir sentidos a partir do que foi dialogado, experimentado e transformado durante os encontros formativos.

Este é um momento de rememorar os percursos, revisitar os registros e refletir sobre os avanços, desafios e aprendizagens que se teceram coletivamente.

Compreendendo que:



Sintetizar é mais do que resumir — é tecer sentidos entre as experiências, os registros e as reflexões vividas, criando pontes entre o que foi feito, estudado, pensado e modificado. Assim, a síntese se torna gesto de autoria e de escuta, revelando o aprendizado construído coletivamente ao longo do caminho (Jarra, 2019).



A Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico

O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* anuncia que precisamos construir coletivamente uma **gramática pedagógica do currículo** que corresponde a um pensar e fazer a educação que não se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos, mas na sua concretização por meio da prática vivida (São Paulo, 2022, p. 179). Os percursos mensais da *Formação em Contexto* foram elaborados para fortalecer essa gramática pedagógica do currículo, articulando teoria e prática de forma concreta — o “mão na massa” — e promovendo, por meio da reflexão teórica, a **transformação das práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária e à cultura escrita**. Agora, será o momento de anunciar os princípios construídos ao longo do ano formativo, no PPP para 2026.

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MOMENTO 1

Para que a(o) coordenadora(or) pedagógica(o) possa refletir sobre a prática cotidiana das(os) professoras(es), anunciadas em seus diários de bordo e observadas no que é vivido, há a necessidade de afastar-se. Distanciar-se para escutar e observar a partir de uma pauta definida com foco.

Para a construção desta gramática pedagógica do PPP, o olhar da(o) CP é essencial e deve ser articulado às percepções da(o) Diretora(or) de Escola e de sua(seu) Assistente de Direção.

Estes olhares compartilhados da gestão tornam-se uma referência administrativa-pedagógica que deve ser indissociável. O trabalho articulado de maneira coerente e consistente com os princípios do *Currículo da Cidade: Educação Infantil* incide na qualidade do trabalho desenvolvido e nas aprendizagens dos bebês e das crianças.

Para que o PPP possa se constituir como um documento vivo e autêntico da Unidade Educacional, a gestão pode refletir a partir das seguintes perguntas em relação a *Formação em Contexto*:



Que mudanças nas práticas cotidianas referentes à leitura literária aconteceram neste ano em relação à organização do espaço da sala de referência? Como era no começo do ano e como está agora?

Que mudanças relacionadas à mediação de leitura da(o) professora(or) aconteceram?

Como as(os) professoras(es) realizam a escolha dos livros que irão compor o acervo do agrupamento/turma depois dos estudos realizados?

Como as(os) professoras(es) têm trabalhado com o acesso à cultura escrita?

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MOMENTO 2

O documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, na Dimensão 1 “Planejamento e Gestão Educacional”, no indicador 1.2. “Planejamento, acompanhamento, documentação pedagógica e avaliação” pergunta:

1.2.6 A documentação pedagógica assume um papel de importância na consolidação e historicização do processo pedagógico?

Para que seja possível consolidar o princípio acima ao construir coletivamente o texto do PPP, é possível recuperar os registros dos encontros, resumos, tabelas indicadas no material e nas reflexões coletivas, rememorando o que foi realizado. Organizar esta documentação pedagógica produzida durante a *Formação em Contexto* da Unidade Educacional, pode auxiliar a ter uma base para a construção do PPP no que se refere à **leitura literária e a cultura escrita**.

Caso o registro específico não esteja disponível, não se preocupe, utilize as memórias dialogadas da equipe para reconstruir o princípio inegociável.

Sobre a relevância da organização da documentação pedagógica e dos diálogos coletivos, podemos pontuar que:



A possibilidade de refletir sobre teoria / prática coletivamente aponta que o trabalho pedagógico não deve ser solitário, mas um encontro entre diferentes modos de compreender, ver e sentir as ações pedagógicas que envolvem os profissionais responsáveis pela educação de meninos e meninas em instituições de educação infantil. O registro, como mediador entre a prática e a teoria, é imprescindível na reflexão sobre o trabalho pedagógico; entretanto a realidade objetiva não pode ser desconsiderada. E já que a realização do registro pedagógico pelos professores não é compromisso individual, mas coletivo, ele precisa ser contemplado no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (Rocha e Kramer, 2013, p. 211).



O documento Padrões Básicos de Qualidade (2015) também traz contribuições sobre a elaboração do PPP:



O Projeto Político-Pedagógico deve ser um documento vivo e dinâmico, que se constrói e reconstrói no coletivo em constante processo de reflexão, sendo, portanto, a história do percurso dos sujeitos que compartilham um mesmo território revelando princípios e práticas estabelecidas pela Unidade Educacional. (São Paulo, 2015)



Refletindo sobre estes princípios que regem a construção coletiva e olhando para documentação pedagógica produzida a partir da formação, passaremos para as reflexões que podem auxiliá-las(os) na elaboração do texto sobre os compromissos de todas(os) com as práticas de leitura literária e cultura escrita no **“mão na massa”**.



FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Parte II
Mão na massa

O “Mão na Massa” de novembro tem como propósito elaborar um texto coletivo que registre os compromissos e princípios inegociáveis relacionados ao trabalho com a leitura literária e a cultura escrita. Ao final de cada ano, seja na *Formação em Contexto*, no PEA (para as Unidades Diretas) ou no Plano de Formação Continuada (para as Unidades Parceiras), torna-se essencial transformar os estudos e reflexões realizadas em ações concretas, que expressem aquilo que o grupo considera fundamental e que deve permanecer como referência para as práticas pedagógicas da Unidade Educacional.

Esses princípios devem servir de guia tanto para as(os) educadoras(es) que permanecem quanto para aquelas(es) que chegam nas Unidades Educacionais, assegurando a continuidade das aprendizagens e evitando retrocessos conceituais. Dessa forma, o percurso formativo que foi construído coletivamente é validado, reconhecendo os avanços, as experiências e as conquistas que marcaram o ano letivo.

Neste sentido, enfatizamos uma importante pergunta trazida pelo Currículo da Cidade: Educação Infantil:



[...] como o PPP expressa e dá corpo para que os bebês e crianças sejam efetivamente o centro das propostas pedagógicas projetadas e vividas no interior das Unidades Educacionais?
(São Paulo, 2022, p. 181)



Além da reflexão acima, para auxiliar na elaboração deste texto, sugerimos algumas perguntas de apoio:

1. A partir dos resumos feitos sobre as temáticas estudadas ao longo do ano, quais delas poderiam compor o texto do PPP da sua Unidade Educacional?

2. Quais compromissos a equipe da sua Unidade Educacional pode delinear com relação a:

- escolha de livros que irão compor o acervo da sala de referência;
- organização do espaço na sala de referência que terá os livros do acervo da turma;
- escolha das materialidades que irão compor este espaço de leitura.

3. A partir do mapeamento da realidade da Unidade Educacional (Formação em Contexto de Abril), em relação ao eixo “estrutura”, o que foi consolidado e que pode ser construído como compromisso de todas(os)?



4. Em relação ao eixo “formação”, o que foi consolidado e que pode ser transformado em princípios para a formação permanente?

5. Quais elementos da lista sobre a mediação literária como prática pedagógica diária podem compor o texto para o PPP?

6. Quais compromissos com o acesso à cultura escrita como direito humano pode ser colocado no PPP?

Ao final da elaboração deste texto coletivo, ele pode ser lido para que todas(os) possam verificar se a pergunta direcionadora foi respondida.

Estes princípios e compromissos assumidos também precisam ser visibilizados e dialogados com as famílias/responsáveis, articulando este processo à Dimensão 1 “Planejamento e Gestão Educacional” dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), no indicador 1.1 - Projeto Político Pedagógico construído e conhecido por todos:



1.1.1 O Projeto Político Pedagógico foi elaborado e é revisto constantemente com a participação das professoras e professores, crianças, equipe gestora (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico), equipe de apoio e pais, por meio de reuniões e em diferentes momentos? (Ex.: horários de estudo, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e Conselho de Escola, para as Unidades da rede direta).





FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Considerações
finais

Chegamos ao final do ciclo formativo de 2025 da Formação em Contexto. Na elaboração de cada percurso mensal, foi levado em consideração o que foi anunciado na Instrução Normativa SME nº 10 de 13/02/2025:

Art. 5º O Projeto Formação em Contexto, tem como **principais objetivos**:

I - apoiar a formação continuada, alinhada às demandas da Unidade Educacional e ao Projeto Especial de Ação (PEA);

II - contribuir para a materialização dos contextos de aprendizagem nas práticas cotidianas;

III - fortalecer e consolidar os princípios delineados no Currículo da Cidade: Educação Infantil;

IV - aprofundar o estudo sobre as temáticas da cultura escrita e leitura literária em diálogo com as múltiplas linguagens.

Art. 6º São **diretrizes** do Projeto “Formação em Contexto”, para o ano de 2025 a ênfase na cultura escrita e na leitura literária:

I - a reflexão sistemática sobre aspectos relacionados aos cuidados, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, equânime e inclusivo de bebês e crianças;

II - o aprimoramento dos saberes relativos às propostas metodológicas presentes nos materiais orientadores da RME;

III - o fortalecimento de processos de formação continuada;

IV - a consolidação do Currículo da Cidade: Educação Infantil e de seus princípios orientadores;

V - a articulação da Coordenação Pedagógica com o grupo docente, visando às práticas cotidianas e ao desenvolvimento de contextos de aprendizagem nas múltiplas linguagens;

VI - a integração da cultura escrita e da leitura literária no cotidiano da UE, planejando vivências e experiências que promovam a ampliação do repertório dos bebês e das crianças.

A partir da análise das avaliações enviadas pelas Unidades Educacionais podemos dizer que cumprimos as diretrizes e atingimos os nossos objetivos.

NOTAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Entendendo o percurso da Formação em Contexto 2025 como processual, a coordenação pedagógica deverá atentar para o Artigo 10, inciso II “publicizar, no âmbito da U.E., o material encaminhado da equipe da SME/COPED/DIEI/DIPED”. Por isso, sugerimos que sejam impressos ou colocados em um drive acessível a todas(os), todos os percursos do ano de 2025.



FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Galeria de
fotos





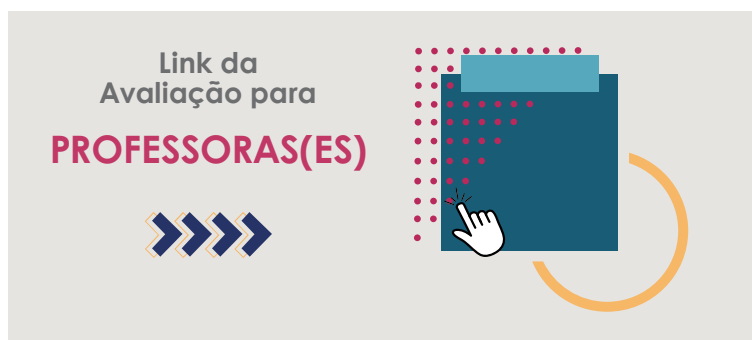


Avaliação



Chegamos ao final do percurso do mês de novembro. A experiência de estudos realizados com seu grupo será uma importante referência para os próximos materiais elaborados pela DIEI. Dessa forma, responda ao formulário abaixo com a avaliação dos desafios, das potências e da articulação proposta no percurso. Agradecemos a participação e o empenho de todas(os) neste processo! E esperamos ter sido de grande valia!

Neste mês realizarão a pesquisa as(os) Professoras(es) e deve ser respondida por *apenas 3 (três) Professores de cada Unidade*, e também as(os) Coordenadoras(es) Pedagógicas (CPs) das UEs. Atente-se pois as avaliações são diferentes:



Referências

Kramer, Sonia. Rocha, Eloísa A.C. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3ª ed. Campinas, SP : Papirus, 2013. Série Prática Pedagógica.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Aprendizagem do Adulto Professor**. 2ª ed. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2015.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. In: **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Organizadoras: Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015** / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **A pauta em pauta: considerações sobre a construção de pautas formativas** – São Paulo : SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Intencionalidade, planejamento, protagonismo e participação: reflexões e orientações pedagógicas para a Educação Infantil paulistana**. – 1. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Leitura literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras**. São Paulo: SME / COPED, 2025.



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO