

**EXPERIÊNCIAS ORAIS E ESCRITAS NAS PLENARINHAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM GUIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE ENQUANTO SE PROPÕE
A PARTICIPAÇÃO INFANTIL (DF, 2013-2021)**

***ORAL AND WRITTEN EXPERIENCES IN THE EARLY
CHILDHOOD EDUCATION PLENARIES: A TEACHER
TRAINING GUIDE WHILE PROPOSING
CHILDREN'S PARTICIPATION (DF, 2013-2021)***

ETIENNE BALDEZ LOUZADA

etienne.baldez@unb.br

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0001-6780-3148>

GIOVANNA ASEVEDO LAGO BARBOSA

giovannalago.gl@gmail.com

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0002-2138-0781>

RESUMO: Atentar-se para a Plenarinha da Educação Infantil em Brasília é analisar aquilo que está implícito no seu nome: a forma como as crianças participam nas plenárias ou encontros para discussão, de acordo com os temas que são propostos no projeto anual da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para além de questões relacionadas diretamente ao protagonismo infantil, o estudo dos guias das Plenarinhas permite buscar pelos indícios da (trans)formação da docência na Educação Infantil, uma vez que professores e professoras têm que repensar suas práticas na relação com as vivências sugeridas para as crianças e as indicações de referências. Funcionando, portanto, como um documento norteador e formador, o guia da Plenarinha pode ser indagado sobre a forma como as experiências orais e escritas compõem a relação com o tema central, reformulado a cada ano. É para essa relação, que se integra também à (trans)formação docente, que o presente estudo se volta.

PALAVRAS-CHAVE: Plenarinha da Educação Infantil; Distrito Federal; Experiência oral e escrita; Formação e prática docente.

ABSTRACT: *Paying attention to the Plenaries of the Early Childhood Education in Brasília is to analyze what is implicit in its name: the way in which children participate in the plenaries or meetings for discussion, according to the themes that are proposed in the annual project of the Secretary of State for Education of the Federal District (SEEDF). In addition to issues directly related to child protagonism, the study of the Plenary guides allows us to search for evidence of the (trans)formation of teaching in Early Childhood Education, since teachers have to rethink their practices in relation to the experiences suggested for children and the indications of references. Functioning, therefore, as a guiding and formative document, the Plenary guide can be asked about how oral and written experiences appear in relation to the central theme, which is reformulated each year. It is to this relationship, which is also integrated into the (trans)formation of teachers, that the present study turns.*

KEYWORDS: *Early Childhood Education Plenary; Federal District; Oral and written experience; Training and teaching practice.*

A constituição de uma documentação específica voltada para a Educação Infantil, nos municípios brasileiros e Distrito Federal, é uma prerrogativa disposta na nossa LDB 9.394/96, no artigo 26º, que pontua que os currículos da primeira etapa da educação básica, assim como o das duas etapas subsequentes, “devem ter base comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, no Distrito Federal, há o Currículo em Movimento da Educação Infantil (DF, 2018) e, na sequência de documentos orientadores e curriculares, têm-se os guias das Plenarinhas da Educação Infantil (2013 a 2021).

No acompanhamento do texto do Currículo em Movimento da Educação Infantil (DF, 2018), o leitor já toma ciência de como se configurou a Plenarinha da Educação Infantil no Distrito Federal. A primeira ocorreu em 2013, intitulada como *Plenarinha do Currículo*, uma vez que estava em discussão na rede a reconfiguração da proposta curricular. A referida Plenarinha envolveu “400 crianças e 50 profissionais das instituições públicas e conveniadas, com o objetivo de ouvir e tornar nossas crianças partícipes no processo de aprendizagem e desenvolvimento que é estruturado na Educação Infantil” (DF, 2018, p. 9). A partir desse processo de escuta da criança da primeira etapa, manteve-se o projeto nos anos seguintes, com “temáticas que evidenciam o papel da criança como sujeito de direitos”, com o objetivo de “promover a escuta atenta, sensível e intencional às crianças acerca de suas necessidades e interesses e, para que elas possam anunciar sua visão de educação e de mundo, expressando como compreendem a realidade que as envolve” (DF, 2018, p. 9).

De 2013, quando ocorreu a primeira, a *Plenarinha do Currículo*, até a atual, “Musicalidade das infâncias: de cá, de lá e de todo lugar”, já aconteceram nove plenárias¹⁷ que tomam as crianças da Educação Infantil e, posteriormente, também as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. Sobre a escolha do que será tratado, na última Plenarinha “o tema mais votado foi: *Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar*” (GDF, EDUCAÇÃO – SEE, s/d). Pesquisar sobre as Plenarinhas da

¹⁷ São elas: Plenarinha do Currículo (2013); Eu, cidadão – da Plenarinha à Participação (2014); Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico (2015); A cidade (e o campo) que as crianças querem (2016); A criança na natureza: por um crescimento sustentável (2017); Universo do Brincar (2018); Brincando e encantando com histórias (2019) e a atual, contemplando o ano de 2020 e 2021, Musicalidade das infâncias: de cá, de lá e de todo lugar.

Educação Infantil no Distrito Federal é se deparar com estudos que contemplam sua proposição e o protagonismo das crianças (OLIVEIRA, MADEIRA-COELHO, 2019; BARBOSA, VOLTARELLI, 2020; REBELO, 2020).

Ao se referir a ação de escuta sensível, Carla Rinaldi (2016) destaca que para realizar tal ato é necessário dispender tempo para não somente interpretar, mas valorizar a fala daqueles que serão ouvidos sem julgá-los, considerando suas visões, experiências e diferentes formas de se comunicar (RINALDI, 2016). Como pondera Kátia Agostinho (2014):

A construção e consolidação do espaço público de educação democrático e justo necessita da participação das crianças pequenas. Ouvir as vozes das crianças – como se consagrou chamar nas discussões sobre este tema – é colocar em prática a construção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais, em contraposição à exclusão social, contando com o contributo geracional para pensar uma educação inclusiva e que comporte as singularidades dos sujeitos que dela participam (AGOSTINHO, 2014, p. 2).

Se há consenso de que, desde sua proposição, a Plenarinha da Educação Infantil no Distrito Federal se apresenta como um projeto de construção e efetivação da escuta e participação das crianças, ainda cabem estudos que se atentem para sua efetivação e a relação com as diferentes temáticas que aborda a cada ano. Segundo Etienne Barbosa e Monique Voltarelli (2020, p. 5), “pelos títulos das Plenarinhas destacam-se cinco eixos de discussão em sete anos de existência: currículo, cidadania, meio ambiente, brincar e literatura. Todos eles estão contemplados nas normatizações atuais para a primeira etapa da educação básica”. Ciente desses eixos, a pergunta aqui erigida foi: como que as experiências orais e escritas, direcionadas às crianças da primeira etapa, comparecem nesse material específico para elas? Ou, como as Plenarinhas são mencionadas na documentação pedagógica da Educação Infantil?

Essa problematização é pertinente ao tomar os documentos de cada Plenarinha da Educação Infantil que se configuram, para além do processo de escuta, como guias para os professores e as professoras que trabalham com a primeira e segunda etapa, com orientações de práticas, de referências e, muitas vezes, a partir de sua discussão nas instituições, são feitos debates formativos sobre o tema do ano. Nesse sentido, é possível conceber essa documentação como uma formação também para os (as) docentes na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tomadas aqui a partir dessa faceta, o intuito é identificar e analisar as formas como as linguagens oral e escrita comparecem ali direcionadas e representadas. Ou práticas delas decorrentes.

Tendo esse escopo, o presente estudo abarca dois momentos de discussão, sendo uma primeira seção para a identificação das Plenarinas da Educação Infantil na relação com a formação de docentes que, com essas plenárias, têm desenvolvido atividades na primeira etapa, de acordo com as temáticas propostas e que perpassa as experiências que as crianças terão no campo da “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Considerando aqui, como pontua Antonio Nóvoa (1988, p.128), que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas”, nesse sentido, “a formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”. E, no segundo momento, o foco se volta para as *experiências linguageiras* nos documentos analisados.

No campo de experiência a delimitação de uma vivência: linguagem oral e escrita

Luiz Britto (2009, p. IX) demonstra como a cultura escrita se relaciona com a questão do poder, sendo utilizada pela dimensão da comunicação, com infinitas funções, mas tendo “sua função primordial, a de produzir uma sociedade regrada e normatizada, continua sendo de maior relevância”. E, um segundo aspecto a ser considerado dentro da cultura escrita é que ela se relaciona “com as formas de organização do pensamento e da própria fala. A escrita é uma poderosa tecnologia de expansão da memória” (BRITTO, 2009, p. X). O processo então de escrita, como registro e expansão da memória, pode ser vislumbrado na sociedade como um todo e, indubitavelmente, na relação com a educação das crianças que frequentam a primeira etapa da educação básica. Como o autor demarca, há um desafio na Educação Infantil, aqui tomando a formação (inicial e continuada) e a prática docente com as crianças:

Que não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típico do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença (BRITTO, 2009, p. XIII).

Docentes na Educação Infantil são formados em curso de graduação em Pedagogia e, desde então, analisam e compreendem a relação da leitura e escrita com a especificidade da primeira etapa. Após esse primeiro contato com aquilo que é diferenciado na prática docente na Educação Infantil, com a dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, de futuro docentes, muitos seguem para a efetivação da profissão, já trabalhando diretamente nas instituições educativas. Dessa forma, participam de processos de reflexão e (trans)formação da docência.

Um dos momentos que possibilitam a ocorrência desse processo indicado é o de leitura e compreensão das legislações e documentos orientadores oficiais. Um docente atento aos documentos que se relacionam diretamente com a etapa que trabalha, reflete sobre as possibilidades do seu trabalho, incluindo aqui a relação com a cultura oral e escrita. Ao tratar de legislação e formação de professores, Aline Caramês, Cassiano Telles, Andressa Ivo e Hugo Krug (2013) pontuam que:

Refletir sobre essa prática requer mais do que simples disposição e competência para análise individual ou coletiva. É necessário ser capaz de decidir sobre o que acontece no processo educativo, buscando explicações no conhecimento científico e pedagógico disponíveis, para tirar conclusões e agir de forma a confirmar e/ou evitar resultados determinados por processos e atividades adotadas (CARAMÊS, TELLES, IVO, KRUG, 2013, p.128).

Nesse sentido, o professor ou professora na Educação Infantil, que lida com as diferentes formas de linguagens expressivas, incluindo a oralidade e escrita, está imerso nas redes dos documentos normativos específicos e deve, a partir deles, decidir o que reverbera no processo educativo. É possível dizer que existe uma tríade: escuta atenta, reflexão e (trans)formação.

Voltando para uma parte desse processo, a leitura atenta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), principalmente do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, permite aos docentes relembrem aspectos teóricos que embasam a concepção de infância, criança, fala e registros dos pensamentos; se atentarem para o modo como isso comparece no documento de caráter mandatório e, por fim, refletirem sua prática diante da especificidade evidenciada. Seguindo o disposto na Base (BNCC):

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (...) Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a

aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p.42).

Mesmo sabendo que a BNCC é esmiuçada nas propostas curriculares dos municípios e do Distrito Federal e, depois delas, nas propostas pedagógicas de cada instituição de Educação Infantil, ela já aponta um direcionamento importante do que deve ser considerado nas ações desenvolvidas com as crianças. Considerando a documentação do Distrito Federal, ainda existem as Plenarinas da Educação Infantil, onde as professoras e professores também encontram orientações de acordo com temas específicos. E as Plenarinas comparecem em muitos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de Educação Infantil, o que demonstra como ela tem sido considerada nas proposições pensadas para determinado período, temas e projetos desenvolvidos na primeira etapa e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O movimento de leitura das Propostas Pedagógicas demonstrou que realmente os profissionais da instituição seguem com as orientações do Currículo em Movimento e atrelam o planejamento à Plenarina da Educação Infantil vigente. Isso pode ser observado na Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil 03, de Brazlândia, que afirma: “a Plenarina desse ano com o tema ‘Brincando e encantando com histórias’ veio contribuir e enriquecer o nosso projeto ‘Ursinho amigo’ e ‘hora do conto’ desenvolvido por uma Educadora social” (DF, SEEDF, PP CEI 03, 2019, p. 35). Ou como disposto na Proposta Pedagógica do Centro de Educação da Primeira Infância Gavião, do Plano Piloto, que menciona a participação na *VII Plenarina*, aliada às vivências da instituição, quando traz a “exploração do tema em momentos já existentes na escola como hora do conto, sala de leitura, contações de histórias” (DF, SEEDF, PP CEPI GAVIÃO, 2019, p. 56). Segundo essa mesma instituição:

Após seis anos de experiências enriquecedoras, é importante e engrandecedor para as crianças continuarem participando desse projeto da Secretaria, já que têm a oportunidade de serem protagonistas no seu processo de ensino aprendizagem, sendo ouvidas e respeitadas em suas individualidades em uma construção coletiva (DF, SEEDF, PP CEPI GAVIÃO, 2019, p.85).

Para cada Plenarina que é desenvolvida, a SEEDF elabora um Guia e o disponibiliza eletronicamente. Por meio da leitura do Guia de cada uma é possível identificar o cronograma para a organização da Plenarina, onde geralmente em janeiro

ocorre a divulgação do tema, em fevereiro começam os estudos acerca da área temática e o início do desenvolvimento do projeto nas instituições, que se estende até outubro, e em novembro é feita a avaliação do projeto (DF, VII PLENARINHA, 2019).

O Guia da *VII Plenarinha - Brincando e Encantando com Histórias*, inicia seu texto remontando a história das Plenarinhas, apresentando os temas de cada ano desde sua fundação. A partir da contagem de votos das instituições de ensino, há a informação de que o tema decidido para a Plenarinha de 2019 foi “Brincando e Encantando com Histórias”, tendo como sua base o brincar e a literatura infantil. Em seguida, é apresentada uma entrevista com a escritora e jornalista Alessandra Roscoe, que “discute a importância das histórias para a constituição de aprendizagem e desenvolvimento das crianças das mais diversas idades e, sobretudo, dos bebês” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p.11), ressaltando o ganho emocional que a literatura agrega para essa faixa etária.

Como um guia voltado para um projeto que se direciona para a modalidade de Educação Infantil, a SEEDF não deixa de articular as suas proposições com a BNCC. O documento é enfático ao apresentar os cinco campos de experiência articulados com o tema da Plenarinha para que, trabalhando em conjunto, seja possível promover as diferentes linguagens das crianças e não fragmentando os conhecimentos. Para ilustração, é feita uma analogia onde deve-se imaginar “um catavento de cinco abas, cada aba é um campo de experiência específico, tendo como centro o universo da literatura. Ao girar o catavento, os campos de experiência se unem, tornam-se intercampos.” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p.16).

Para realizar um bom projeto, que explore todo o potencial do seu elemento central, é necessário que antes o conheça, entenda e se relacione com o mesmo. Para conhecer o que é a literatura infantil e qual a relevância da contação de história, o Guia da *VII Plenarinha*, em sua próxima seção, traz a origem da contação de história, sua relação com a imaginação, relação interpessoal, a importância de compartilhar saberes e emoções e como a roda de contação é significativa ainda hoje.

Desde os primórdios, com as histórias permeadas de fantasia e magia, aos contos populares em forma de Contos de Fadas, Lendas, Mitos, até os contos literários que existem na atualidade, cada história é capaz de produzir sentido à existência humana por meio da narração, comunicação e interpretação. A humanidade cria histórias sobre tudo o que vê, imagina, sente e percebe do mundo (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 18).

A contação de história é diversa, flexível e cheia de possibilidades, haja vista

que as histórias podem surgir por meio de gestos, sons, desenhos, palavras, escritos. Cada história fala ainda de forma pessoal com cada um, tanto para o contador como para quem está ouvindo. Citando Flusser, filósofo estudioso da área de fotografia, o texto traz que ao contar história, abre-se espaço para que a imaginação se faça o que é, crie imagens. Assim como por meio das histórias as crianças são oportunizadas a brincar e se encantar com sentimentos, sensações e saberes. Não somente como espectadoras de uma leitura, mas como sujeitos que imaginam e criam a sua própria história, agindo como protagonistas no seu desenvolvimento (DF, VII PLENARINHA, 2019).

É interessante se atentar aqui para quem o Guia de uma Plenarinha, voltada para o brincar e o encantar com histórias, elege como interlocutor quando se pensa na importância da imaginação e das imagens na contação de histórias. Além de autoras conhecidas, como Maria da Graça Horn e Gilka Girardello, dialoga com um filósofo. Na obra em si, Flusser (2002) trata do uso das tecnologias, como uma onipresença, que veio substituir o predomínio dos textos e de alguns conceitos que seriam próprios da sociedade industrializada. É como se vivêssemos sob os auspícios da caixa preta, que pode ser entendida como uma TV, a máquina fotográfica analógica, depois a digital, os celulares com câmera, as redes onde postamos as fotos, os chips, enfim, tudo aquilo que, segundo Flusser (2002, p. 62), tem “o poder de programar magicamente o comportamento humano”. Na Plenarinha, se remetem à obra do autor nos trechos em que traz a questão da imaginação como “capacidade de decifrar imagens” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 17) ou quando querem apontar a importância de se trabalhar com as imagens, na explicação de que “historicamente, as imagens tradicionais precedem os textos por milhares de anos” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 18). Na primeira citação, o autor não estava tratando necessariamente de uma discussão sobre imaginação na sua obra e sim sobre imagem na relação com a fotografia e a decorrência dela na imaginação.

Imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões espaciotemporais, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação. No entanto, a imaginação tem dois aspectos: se de um lado, permite abstrair duas dimensões dos fenômenos, de outro permite reconstituir as duas dimensões abstraídas na imagem. Em outros termos: imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas. Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens. O fator decisivo no deciframento de imagens é tratar-se de planos. O significado da imagem encontra-se na superfície e pode ser captado por um golpe de vista. No entanto, tal método de deciframento

produzirá apenas o significado superficial da imagem. Quem quiser “aprofundar” o significado e restituir as dimensões abstraídas, deve permitir à sua vista vagar pela superfície da imagem. Tal vagar pela superfície é chamado *scanning*. O traçado do *scanning* segue a estrutura da imagem, mas também impulsos no íntimo do observador. O significado decifrado por este método será, pois, resultado de síntese entre duas “intencionalidades”: a do emissor e a do receptor. Imagens não são conjuntos de símbolos com significados inequívocos, como o são as cifras: não são “denotativas”. Imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos “conotativos” (FLUSSER, 2002, p. 21).

E, na segunda citação, Flusser (2002) estava descrevendo o que entende por imagens técnicas – que seriam “produtos indiretos de textos – o que lhes confere posição histórica e ontológica diferente (FLUSSER, 2002, p. 29) – fazendo uma contraposição entre a imagem tradicional (aquela que precede os textos, que é abstração de 1º grau, que é pré-histórica e que imagina o mundo) e a imagem técnica (aquela que sucede os textos, que é abstração de 3º grau, pós-história), enfim, imagens que “imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo” (FLUSSER, 2002, p. 29). Teriam sido essas as relações que pretendiam que fossem feitas pelas docentes da Educação Infantil ao lidarem com a literatura nas instituições educativas do DF? É uma pergunta que aqui fica em aberto, mas que nos permite refletir sobre os possíveis usos e significados que uma orientação pode tomar quando se entende ou não determinado autor ou sua obra...

Experiências languageiras que perpassam os projetos desenvolvidos na Educação Infantil

A partir do entendimento do que é a contação de história e da sua relevância, o Guia da *VII Plenarinha* antecipa o surgimento de questões sobre de que forma deve-se contar uma história. E, para responder, a SEEDF menciona Maria Zélia Machado, que tem trabalhado com literatura infantil, para explanar sobre a influência da intenção, ritmo e técnica. No que concerne a intenção, é destacado que esta se refere a reflexão a partir da qual acredita-se na importância da contação de história enquanto o ritmo em parceria a respiração e pausas dão vida a história, dando espaço para a construção mental de imagens. A técnica está vinculada a elementos externos (objetos, espaço, expressões faciais e corporais, audiência) e internos (DF, VII PLENARINHA, 2019).

Um dos aspectos evidenciados pelo documento é que o docente que se torna contador de história é um constante pesquisador, que deve se submeter a ler e ouvir

histórias regularmente para que consiga se envolver com a magia das histórias e então a passar adiante. E isso acaba por coadunar com o que Abramovich (1997, p.95) pontua, por exemplo, quando trata de como trabalhar com poesias com crianças e afirma que a professora ou professor, ao selecionar uma, deve conhecer já autores que não sejam iniciantes, que tenham domínio das cadências, do verbo, enfim, que consigam abrir “um mundo mágico e sábio”. E isso só é possível se houver constante interesse e busca, pois, “se a professora for ler um poema para a classe – que o conheça bem, que o tenha lido várias vezes antes, que o tenha sentido, percebido, saboreado”. Como fazer isso sem um compromisso prévio com a pesquisa, com o planejamento? E a autora continua: “para que passe a emoção verdadeira, o ritmo e a cadência pedidos, que sublinhe o importante, que faça pausas para que cada ouvinte possa cobrir – por si próprio – cada passagem, cada estrofe, cada mudança” (ABRAMOVICH, 1997, p. 95).

O Guia da VII Plenarinha “*Brincando e Encantando com Histórias*” traz ainda a leitura de histórias como fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que há a vivência de emoções, conhecimento de lugares, tempos, valores, modos de viver, ilustram a condição humana e se comunica de forma subjetiva para cada um que por conseguinte produz transformações nas dimensões físicas, biológicas e psíquicas. Citando Coelho (2000), o texto expressa que a literatura atua de maneiras profundas formando e divulgando valores culturais que constituem uma sociedade.

Desse modo, um trabalho pedagógico comprometido com a literatura, envolvente, instigador e mágico demonstra o respeito ao universo imaginário das crianças e o reconhecimento das emoções como epicentro do ato educativo, expresso no olhar docente voltado aos aspectos afetivos e intelectivos, pois estes são formadores de uma unidade que não separa a razão da emoção, a ciência da arte e o sujeito da vida (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 25).

É pertinente retomar que, para Nelly Coelho (1991), a literatura infantil comparece como uma “abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc.” e que proporciona às crianças que travam contato com ela o desenvolvimento de uma “imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 1991, p. 5). A mesma autora reforça que a literatura infantil, quer seja no Brasil ou em outros países, é fenômeno de linguagem perpassado pela historicidade e práticas sociais e culturais, portanto, deve ser

tomada na relação com seu tempo e na forma como foram sendo transmitidas algumas histórias culturais por gerações (COELHO, 2000).

O que é possível observar na leitura do Guia da *VII Plenarinha “Brincando e Encantando com Histórias”* é que existe comprometimento teórico com o tema que se propôs ser trabalhado durante o ano de 2019, proporcionando aos profissionais envolvidos com sua leitura uma base para iniciarem suas experiências e planejamentos.

Analisando a Proposta Pedagógica do CEPI Curió de Santa Maria (2019), é possível apontar que foi uma das que mais citou a contação de história articulando-a com a *VII Plenarinha* e os campos de experiência, além de trazê-la como parte da rotina das crianças, ocorrendo na recepção delas e na roda de conversa, no projeto “O que cabe no meu mundinho”. Tal projeto visa cultivar os valores no dia-a-dia das crianças e conscientizá-las da necessidade em preservar os valores tais como: colaboração, participação, amizade, amor, companheirismo, gratidão, solidariedade e respeito ao próximo. A contação de história está presente como ação pedagógica a ser desenvolvida na semana de educação para a vida, na semana distrital de conscientização e promoção da educação inclusiva às crianças com necessidades educacionais especiais, na semana nacional do uso sustentável da água e na semana da criança. Ainda comparece no projeto de leitura “Conhecendo a Arte Literária Brasileira no meu mundinho” e no projeto “Mala viajante” (DF, SEEDF, PP CEPI CURIÓ, 2019).

Segundo a SEEDF, a literatura e contação de história, além de poder ser pensada como parte da rotina das crianças, se mostra como uma ferramenta, imprescindível para o processo de alfabetização e letramento das crianças, considerando a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. E isso pode ser observado em dois capítulos do documento da Plenarinha aqui mencionada: “Universo da Literatura e Alfabetização: Na magia das histórias um universo para conhecer e explorar novas culturas, modos de ser e estar no mundo!” e “A importância das práticas de letramento literário na Educação Infantil e no processo de Alfabetização: Pensando a transição”.

Peter Moss (2008), ao tratar sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pontua que essa relação pode se dar de quatro diferentes formas. A primeira se caracteriza pela Educação Infantil sendo um espaço de preparação das crianças para o Ensino Fundamental. A segunda seria marcada por uma recusa de ambas modalidades. Na terceira possibilidade, adota-se parte das práticas da Educação Infantil no Ensino

Fundamental, enquanto que, na quarta relação, há uma convergência, tanto a instituição de Educação Infantil quanto a de Ensino Fundamental atuam de forma colaborativa e compartilhada em valores e práticas. O Guia da *VII Plenarinha* traz seu entendimento sobre a transição e a questão do letramento quando cita Galvão (2016):

O objetivo da Educação infantil não é a alfabetização stricto sensu. Embora as crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta, pois na Educação Infantil muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidades de perceberem lógicas de escrita tais como sua estrutura peculiar, sua estabilidade e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (GALVÃO, 2016, p. 26 apud DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 33).

Para Magda Soares (2003), o letramento está para além da alfabetização, pois, esta diz respeito à aprendizagem da língua escrita como uma forma de discurso e o letramento é uma prática social da escrita. Todavia, não se deve pensar em alfabetização sem letramento e vice-versa, portanto, são conceitos que devem ser encadeados quando se pensa no ensino da linguagem escrita. É a educação da leitura e escrita, a partir e dentro de um contexto onde ler e escrever façam sentido, ou seja, o letramento está associado a utilização da leitura e escrita de forma social. Neste sentido, a autora afirma que o letramento é a base para a alfabetização, uma vez que a leitura e escrita são formas de se comunicar. Tendo isto em vista, o Guia da *VII Plenarinha* enuncia que, a partir do movimento do letramento na Educação Infantil, a alfabetização no Ensino Fundamental é beneficiada uma vez que “o ato de alfabetizar não pode ser meramente pedagógico, mas inclui as práticas culturais e sociais nas quais leituras e escritas são extremamente necessárias” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 33).

Logo após essa breve exposição das ideias de transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental, o documento apresenta sugestões de práticas de letramento literário, que podem ser realizados nas instituições: roda de leitura, contação de história por convidados e pelas crianças, projeto literário que envolva a comunidade escolar, tempo de leitura livre, brincadeiras e jogos que explorem os sentidos do que é lido e, também a forma do texto literário e a criação de livros autorais das crianças. Além das sugestões de atividades, o documento apresenta uma lista com materiais que podem ser úteis nos momentos de contação de história e no desenvolvimento das atividades. O Guia traz várias páginas com relatos de experiência das instituições de como foi participar da *VII*

Plenarinha, alguns com imagens, como a que pode ser contemplada a seguir

Fig. 1 - Jardim de Infância Casa de Vivência - Planaltina



Fonte: Guia da VII Plenarinha (2019)

A fotografia registra o projeto “Senta que lá vem história”, que ocorre de forma quinzenal, buscando promover momentos de descobertas e diversão por meio da contação de história, tendo como princípio do projeto a ideia de que “as histórias nos ensinam a lidar com sentimentos, emoções e conflitos.” (DF, SEEDF, PP JI CASA DE VIVÊNCIA, 2019, p. 32). Pelos dois personagens que estão aparecendo no centro do olhar das crianças sentadas para verem e ouvirem a história, podemos identificar que naquele momento foi contada ou a história da Chapeuzinho Vermelho ou uma adaptação dela, como pode ocorrer algumas vezes.

Em artigo sobre contos de fadas como recurso pedagógico, Soares, Shchulz e Almendra (2015, p.10) demonstraram a pesquisa em grupos focais de uma escola classe trabalhando com “Chapeuzinho Vermelho” - a história também contada na instituição citada anteriormente - e “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque de Holanda¹⁸. Ao conversarem com as crianças sobre a experiência, as autoras relatam que: “o medo que

¹⁸ É músico, escritor e dramaturgo. Publicou “Chapeuzinho Amarelo” em 1979.

se tinha em Chapeuzinho Vermelho cede lugar ao não-medo em Chapeuzinho Amarelo, pois, ela passa a compreender que o medo só existe até enfrentá-lo”, ressaltando a questão da vivência emocional existente na contação dessa história, que é também pontuada pelo Jardim de Infância Casa de Vivência.

Tendo em vista a concepção da criança não como agente passivo, em sua Proposta Pedagógica, afirma-se que após a contação de história as atividades são desenvolvidas a partir da escuta sensível das crianças. Com intuito de destacar a autonomia das mesmas aliada a literatura infantil, o Jardim de Infância Casa de Vivência desenvolve o projeto “Meu nome e muitas descobertas”, que é também citado no Guia da *VII Plenarinha*. Tal projeto consiste na escolha da criança de um livro que possa levar para a casa, ler com a família e no seu retorno, conversar com os colegas (DF, SEEDF, PP JI CASA DE VIVÊNCIA, 2019).

O Jardim de Infância 302 Norte, visando o protagonismo infantil aliado a literatura infantil, desenvolve diferentes projetos como: o “Eu e você lemos”, no qual as crianças podem ir à biblioteca manusear os livros que quiserem e lerem da sua forma; o “Hora do Conto”, que está a cada ano alinhada com os temas da Plenarinha onde, após o momento de contação, as crianças conversam sobre a história; e a “Leitura em casa”, em que nas sextas-feiras as crianças levam um livro para casa para ler com a família. Em cada um dos projetos citados, são desenvolvidas atividades que são reunidas em um livro coletivo escrito e ilustrado pelas crianças. A culminância se dá na montagem do Circo anual, quando as crianças, pais e docentes se juntam para contar e ouvir histórias, dançar e brincar (DF, SEEDF, PP JI 302 NORTE, 2019). Já o Centro de Educação Infantil 304, do Recanto das Emas, idealizou o projeto “Embarcando numa aventura literária”. Segundo a Proposta Pedagógica da instituição o projeto:

Tem tudo a ver com a VII Plenarinha da Educação Infantil, proposto pela Diretoria de Educação Infantil do Distrito Federal, cujo tema é BRINCANDO E ENCANTANDO COM HISTÓRIAS, visando proporcionar o protagonismo infantil de forma divertida, uma vez que as crianças têm muito a oferecer com suas capacidades de criar, imaginar e reinventar nesse processo de construção do eu (DF, SEEDF, PP CEI 304, 2019, p.121).

Dentro do projeto, são estruturados miniprojetos que envolvem a contação de história no pátio, a leitura familiar de histórias e a culminância com visita de contadores de história na instituição onde as crianças, além de ouvirem histórias, podem expor e falar sobre seus trabalhos desenvolvidos ao longo do ano. O Guia da *VII Plenarinha* –

“*Brincando e Encantando com Histórias*” se torna um documento que permite seu leitor entender brevemente as contribuições da literatura infantil, conhecendo a sua historicidade, sua relação com o desenvolvimento infantil, a construção identitária de cada sujeito e a leitura de experiências institucionais com o projeto, como cada instituição desenvolve seu projeto e quais seus contributos. Não somente isso, mas é possível identificar sugestões de leituras tanto de livros infantis como artigos e materiais de leitura que abordam a temática da contação de história. Além disso, o professor-contador de história pode encontrar nesses materiais dicas e recomendações de leitura que podem ajudá-lo no momento de realizar a contação de história.

Tendo em vista esses aspectos citados, o Guia da *VII Plenarinha* parece, de certa forma, ser um material de condução para que os docentes possam aprender como executar a escuta sensível para com as crianças, como o nome mesmo já diz. Um movimento interessante seria acompanhar sua efetivação nas instituições de Educação Infantil e perceber a forma como foi apropriado pelas professoras e professores da rede, para além das imagens e notícias que comparecem no próprio documento.

Finalizando o diálogo...

Evidenciando neste estudo a *VII Plenarinha - “Brincando e Encantando com Histórias”*, na relação com as Propostas Pedagógicas de algumas instituições de Educação Infantil do Distrito Federal, é possível indicar que o documento coaduna com as proposições científicas da área de Educação Infantil, tal como evidenciado por Mônica Baptista (2010, p. 3), de que o trabalho com a linguagem escrita na primeira etapa “deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida” (BAPTISTA, 2010, p. 3). E de que a finalidade de um projeto educacional, que tem a criança como protagonista, deve pensar na forma como os pequenos são reintegrados, sendo “capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas” (EDWARDS; FORMAN, 1999, p. 303). Para além desses pontos centrais, o guia da referida Plenarinha acaba se configurando como um norteador da prática docente e fortalecedor das reflexões e (trans)formações da docência.

Referências

- ABRAMOVICH, Fany. *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Caminhos para a participação das crianças na educação infantil. In: ANPED SUL, 10. 2014. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: ANPEd, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/425-0.pdf Acesso agosto 2021.
- BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Belo Horizonte, p. 1-12, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192 Acesso agosto 2021.
- BARBOSA, Etienne B. L. VOLTARELLI, Monique A. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinho no Distrito Federal. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e236680, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/?lang=pt#> Acesso agosto 2021.
- BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694> Acesso agosto 2021.
- BRITTO, Luiz P. L. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Ana Lúcia Goulart de Faria e Suely Amaral Mello (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- CARAMÊS, Aline de S; TELLES, Cassiano; IVO, Andressa A.; KRUG, Hugo Norberto. Legislação e formação de professores: os reflexos no meio educacional. *Conhecimento E Diversidade*, Niterói, n.10, p. 120-131. jul./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1138 Acesso agosto 2021.
- COELHO, Nelly N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo*. 4 ed. Ática, 1991.
- DF. *Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil*. 2ª edição atualizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir da 1ª edição, publicada em 2014. Governo do Distrito Federal. Brasília, 2018. Disponível em: https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/05/03162113/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf Acesso agosto 2021.
- DF. Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil (CEI) 03. Brazlândia. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil (CEI) 304. Recanto das Emas. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Proposta Pedagógica do Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI) Gavião. Plano Piloto. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Proposta Pedagógica do Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI) Curió. Santa Maria. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Proposta Pedagógica do Jardim de Infância Casa de Vivência. Planaltina. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Proposta Pedagógica do Jardim de Infância 302 Norte. Plano Piloto. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Guia da VII Plenarinho da Educação Infantil - *Brincando e Encantando com Histórias*. Brasília: SEEDF, 2019.
- EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, C; GORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. A abordagem Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre:

Artmed, 1999, p. 303-309.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GDF. Educação – SEE. Projeto IX Plenarilha: Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar. *Criança Feliz Brasileira*. s/d. Disponível em: <http://criancafelizbrasiliense.df.gov.br/secretaria-de-estado-de-educacao-see/> Acesso agosto 2021.

MOSS, Peter. What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? In: *Research in Comparative and International Education*, vol. 3, no. 3, set. 2008, p. 224–234

NÓVOA, Antonio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Ivete Manguiera de Souza. MADEIRA-COELHO, Cristina. A Plenarilha da Educação Infantil nas Escolas Públicas do Distrito Federal como campo de configuração e expressão subjetiva das crianças. In: II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, 2019, Brasília. *Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/sneqs-2019/papers/a-plenarilha-da-educacao-infantil-nas-escolas-publicas-do-distrito-federal-como-campo-de-configuracao-e-expressao-subjet>. Acesso agosto 2021.

REBELO, Aline H. M. *Bases teóricas de documentos curriculares para a Educação Infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal*. Tese (doutorado). Orientadora, Eloisa Acires Candal Rocha. Coorientadora Márcia Buss-Simão. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020. 293 p.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247

SOARES, Fernanda Oliveira; SCHULZ, Veridiane; ALMENDRA, Renata Silva. *A Interação Dos Contos de Fadas como recurso pedagógico da Literatura Infantil*. Brasília, v., n., p. 01-16, 2015. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/2c44237f872c11d56261e4e5b608bf6c.pdf Acesso agosto 2021.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Submetido em agosto de 2021

Aceito em dezembro de 2021