

SEP

SEMANA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

Alfabetizar na Cidade Educadora
Educação Infantil

2024

B C

A



CURITIBA



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Rafael Greca de Macedo

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Maria Sílvia Bacila

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA

Oséias Santos de Oliveira

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA

Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES

Adriano Mario Guzzoni

**COORDENADORIA DE REGULARIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES
EDUCACIONAIS**

Eliana Cristina Mansano

COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS

Guilherme Furiatti Dantas

COORDENADORIA DE RECURSOS FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS

Margarete Rodrigues de Lima

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Andressa Woellner Duarte Pereira

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelen Patrícia Collarino

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Zampier da Silva

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Estela Endlich

DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Gislaine Coimbra Budel

COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIAS E REDE DE PROTEÇÃO

Sandra Mara Piotto

COORDENADORIA DE PROJETOS

Andréa Barletta Brahim



CARTA DA SECRETÁRIA

Prezados(as) professores(as)¹ e profissionais da educação,

É com grande satisfação e entusiasmo que damos as boas-vindas a todos vocês em 2024, neste importante momento em que nos reunimos para celebrar a semana de estudos pedagógicos, cujo tema central é “Alfabetizar na Cidade Educadora”.

Acreditamos firmemente que a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade justa, inclusiva e equitativa. Neste sentido, reconhecemos o esforço e a dedicação de cada um de vocês em promover a aprendizagem e o desenvolvimento das nossas crianças e dos nossos estudantes (crianças, jovens e adultos).

O tema escolhido, “Alfabetizar na Cidade Educadora”, destaca a importância do processo de alfabetização e letramento como bases fundamentais para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Garantir que nossas crianças e jovens adquiram habilidades essenciais de leitura, escrita e interpretação é um compromisso primordial na formação cidadã e no fortalecimento de competências indispensáveis para o século XXI.

Durante esta semana de estudos pedagógicos, teremos a oportunidade única de compartilhar conhecimentos, experiências e estratégias que contribuirão para aprimorar ainda mais a prática educativa em nossas escolas, CMEIs e CMAEEs. Grupos de estudos serão promovidos, proporcionando um ambiente favorável para reflexões, trocas de ideias e ações concretas voltadas ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento em nossas comunidades educadoras.

Acreditamos que a educação é um processo contínuo, que requer aperfeiçoamento constante e a busca por abordagens inovadoras. Nesse sentido, encorajamos todos os participantes a aproveitarem ao máximo essa semana de estudos, estabelecendo conexões, explorando novas metodologias e ampliando os horizontes de conhecimento.

¹ Na escrita deste documento, destacam-se inicialmente os atores do processo educativo em suas formas masculina e feminina. Deste ponto em diante, apresentamos apenas a marca do masculino, conforme normatização da Língua Portuguesa para facilitar a leitura do material, sem, contudo, desconsiderar a importante caracterização de gênero nos tempos atuais.

Por fim, desejamos a todos uma semana de estudos pedagógicos produtiva, enriquecedora e inspiradora. Que os debates, as reflexões e as práticas compartilhadas durante este tempo repercutam positivamente em nossas salas de aula, beneficiando diretamente nossas crianças e nossos estudantes, e contribuindo para uma cidade mais justa e educadora.

Contamos com a participação ativa de cada um de vocês para o sucesso desta semana de estudos pedagógicos e agradecemos pelo compromisso e dedicação que demonstram diariamente em prol da educação.

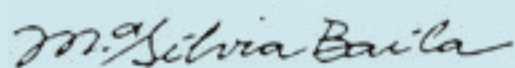
Sob os auspícios do grande educador Jaques Delors (1998, p. 89), como inspiração para os nossos trabalhos, trazemos a citação: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”. E, a partir dela, um pouco de poesia para 2024!

Professores, seres extraordinários,
Guias incansáveis em um mundo turbulento,
A vós cabe a nobre tarefa de fornecer,
Os mapas que desbravam o desconhecido.
Neste oceano de complexidades,
Onde as ondas da mudança nos abraçam,
Vocês são a bússola, a luz que nos orienta,
Aos caminhos do conhecimento nos conduzem.
Como navegantes destemidos,
Traçam rotas com sabedoria e afeto,
Destilando o amor pela educação,
Em cada palavra, em cada gesto.
Vocês, desbravadores do saber,
Despertam a curiosidade que há em nós,
Desafiam mentes a explorar horizontes,
E descobrir os tesouros escondidos.

Em tempos de agitação e incerteza,
São vocês, mestres de coração generoso,
Que ancoram nossos sonhos e esperanças,
Com sabedoria e conhecimento valioso.
Que esta citação de Delors ecoe em nossos corações,
Como um hino a todos vocês, professores,
Pois é através de sua dedicação e empenho,
Que encontramos os caminhos, os nortes, a luz.

Sejam todos bem-vindos!

Atenciosamente,



Maria Sílvia Bacila
Secretária Municipal da Educação

Curitiba, Cidade Educadora, 2024.

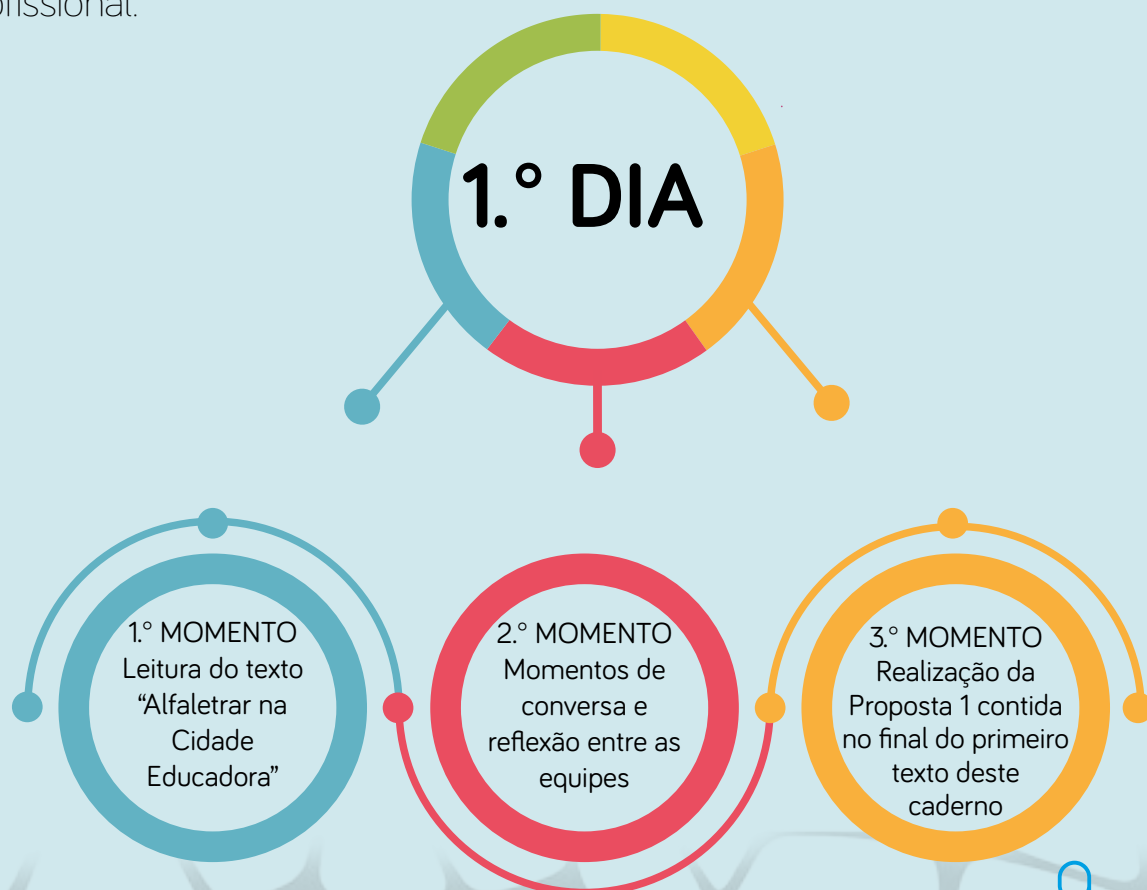


SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (SEP) 2024

ALFALETRAR NA CIDADE EDUCADORA

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba tem o compromisso com uma educação de qualidade balizada pelos princípios contidos em nossos currículos municipais. Ao considerar as especificidades dos bebês e das crianças, a SEP 2024 - para as unidades da Educação Infantil - promoverá reflexões acerca da leitura, oralidade e escrita, bem como sobre seus desdobramentos nas práticas cotidianas de nossas unidades. Dessa forma, o Departamento de Educação Infantil convida diretores, pedagogos e professores para repensarmos caminhos no processo de Alfabetrar na Educação Infantil.

Durante os dias 16 e 19 de fevereiro, referentes à SEP 2024, a equipe gestora organizará todas as atividades propostas de forma que cada profissional participe de no mínimo duas propostas, sendo uma do Departamento de Educação Infantil e outra de escolha do profissional.



2.º DIA

1.º MOMENTO
A partir da escolha de cada profissional realizar a leitura de um dos demais textos deste caderno

2.º MOMENTO
Momentos de conversa e reflexão entre as equipes e realização das propostas

3.º MOMENTO
Envio dos registros das propostas



1.º DIA: 16/02/2024

1.º e 2.º MOMENTOS

ALFALETRAR NA CIDADE EDUCADORA

O trabalho com bebês e crianças pequenas exige que as pessoas responsáveis aprendam a ler crianças, uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar. Ler entre linhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras...

María Emília Lopez

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido...

Magda Soares

Alfaletrar² é um neologismo, uma estratégia criada por Magda Soares³ para explicar a indissociabilidade, a simultaneidade e a interdependência entre os processos de alfabetização e letramento. Apresenta-se como verbo (de ação) fortalecedor de uma perspectiva que busca respeitar as infâncias e inseri-las com participação crítica e ativa nas culturas orais e escritas dos meios em que vivem e de sua cidade, superando as já conhecidas fragilidades de quando um processo ocorre em detrimento do outro. Esta ideia, que reúne os dois conceitos tomando-os em suas complexidades e superando abordagens fragmentadas, oferece uma possibilidade de trabalho qualificado aos professores e principalmente aos bebês e às crianças que precisam ser concebidos também em suas totalidades.

2 Alfaletrar é também o nome de um projeto realizado no município de Lagoa Santa (MG), coordenado por Magda Soares para a formação de professores da Educação Infantil ao 5.º ano e que veio dar título à sua última obra publicada: *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, considerado pelo Prêmio Jabuti, em 2017, o livro do ano.

3 Magda Becker Soares (1932-2023), educadora mineira, linguista, especialista em alfabetização e letramento, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG.



O desafio posto à Educação Infantil, no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, é o de suplantar as práticas reducionistas e excludentes envolvendo as crianças, a partir da escuta⁴ delas, naquilo que faz sentido para elas, com adequação e ludicidade, pois alfalettrar é uma ideia que está para além do ensino das letras de forma descontextualizada e de antecipações de processos de sistematização, por vezes, sem sentido ou significado.

Soares (2022) explica:

[...] que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfalettrar**. (SOARES, 2022, p. 11-12).

Alfalettrar revela-se assim como um convite (irrecusável) aos profissionais da Educação Infantil, pais, familiares e cidadãos parceiros da cidade vocacionada a educar, para que acolham e interajam com os infinitos modos de ler, escrever, ouvir e falar, manifestados por bebês e crianças. Esses modos são processuais, estão sendo iniciados nesta etapa e estarão não só ao longo da escolaridade, mas ao longo da vida, sempre em construção.

Quando um bebê nasce, encontra-se imerso em uma sociedade (multi)letrada, grafocêntrica, tecnológica, digital, de tradição oral, multicultural, e já participa das agências de letramentos sociais como a própria família, o comércio, a vizinhança, a rua, a instituição religiosa. A sociedade e a linguagem estão interligadas e são interdependentes. De acordo com Bagno (2014, p. 11, grifo nosso), **“ser humano é ser na linguagem, ser humano também é ser social, de modo que linguagem e sociedade são indissociáveis”**. Dessa forma, a cidade com todos os seus recursos semióticos⁵ afeta e influencia, comunica e requer de seus cidadãos (de bebês a idosos) a leitura e a interpretação de valores, regras, leis, funções, etc.

4 Escuta: metáfora para a observação, acolhimento, conhecimento, leitura e saberes de cada criança.

5 Semiótica: ciência que analisa todos os sistemas de comunicação presentes numa sociedade.



É por isso que a criança não inicia e/ou não inaugura suas descobertas sobre a leitura, oralidade e escrita na instituição escolar, mas dá continuidade a esse processo ininterruptamente. Dessa forma, desde o ingresso de uma criança na instituição de Educação Infantil, mesmo quando ela ainda for bem pequena, e ao longo de sua permanência nesse ambiente, é necessário escutá-la, conhecê-la, observá-la e acolhê-la a fim de estabelecer o vínculo, a confiança, a reciprocidade, o conhecimento sobre o que ela já sabe, como ela se comunica e, enfim, tecer afetuosamente as relações interpessoais e intrapessoais dialógicas, das quais a educação é feita na vida cotidiana da instituição.

Na Educação Infantil, a indissociabilidade entre alfabetizar e letrar implica em assumir os compromissos éticos, políticos e estéticos⁶ com os bebês e as crianças⁷ que constituem essa etapa peculiar e que têm modos próprios de conhecer o mundo, de interagir e se relacionar, de apropriar-se das culturas e de transformá-las, além de produzi-las. Considerar os modos próprios de ser bebê e de ser criança nos exige respeitá-los em todos os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conhecer-se, conviver, expressar, participar, brincar e explorar) porque bebês e crianças precisam construir e encontrar sentido naquilo que experienciam e, fundamentalmente, precisam **brincar**. A brincadeira é, por excelência, o meio pelo qual os bebês e as crianças se manifestam, expressam, descobrem o mundo, aos outros e a si mesmos.

Com o entendimento de que a criança é sujeito de direitos e entre eles está o direito à cultura letrada, é preciso refletir sobre como empreender esse trabalho pedagógico observando que “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança” (BAPTISTA, 2010, p. 10).

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresentam três princípios fundamentais que norteiam o trabalho na Educação Infantil, são eles:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2009).

⁷ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constam bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas como referência ao público da faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Especificamente neste ponto do texto, optou-se por utilizar bebês e crianças como referência às crianças dessa faixa etária.



Dessa forma, quando consideramos os bebês e as crianças como cidadãos competentes e produtores de cultura e conhecimentos, o cotidiano possibilita pesquisas e investigações. Ao pensar no cotidiano de nossas unidades e no Currículo da Educação Infantil – que apresenta uma organização baseada em ações que marcam a vida diária, propostas recorrentes e projetos para esse momento formativo – serão aprofundadas reflexões a partir das propostas recorrentes que viabilizam o Alfabizar na cidade educadora .

PROPOSTAS RECORRENTES

As crianças, com suas singularidades e diversidades, moldam seus percursos no mundo, em um diálogo constante com as histórias das pessoas e com os contextos nos quais são pertencentes. Ao considerar o espaço da Educação Infantil como um lugar em que essas relações com outras crianças e com outros adultos se estabelecem, organizar a jornada das crianças nos espaços de Educação Infantil é fundamental.

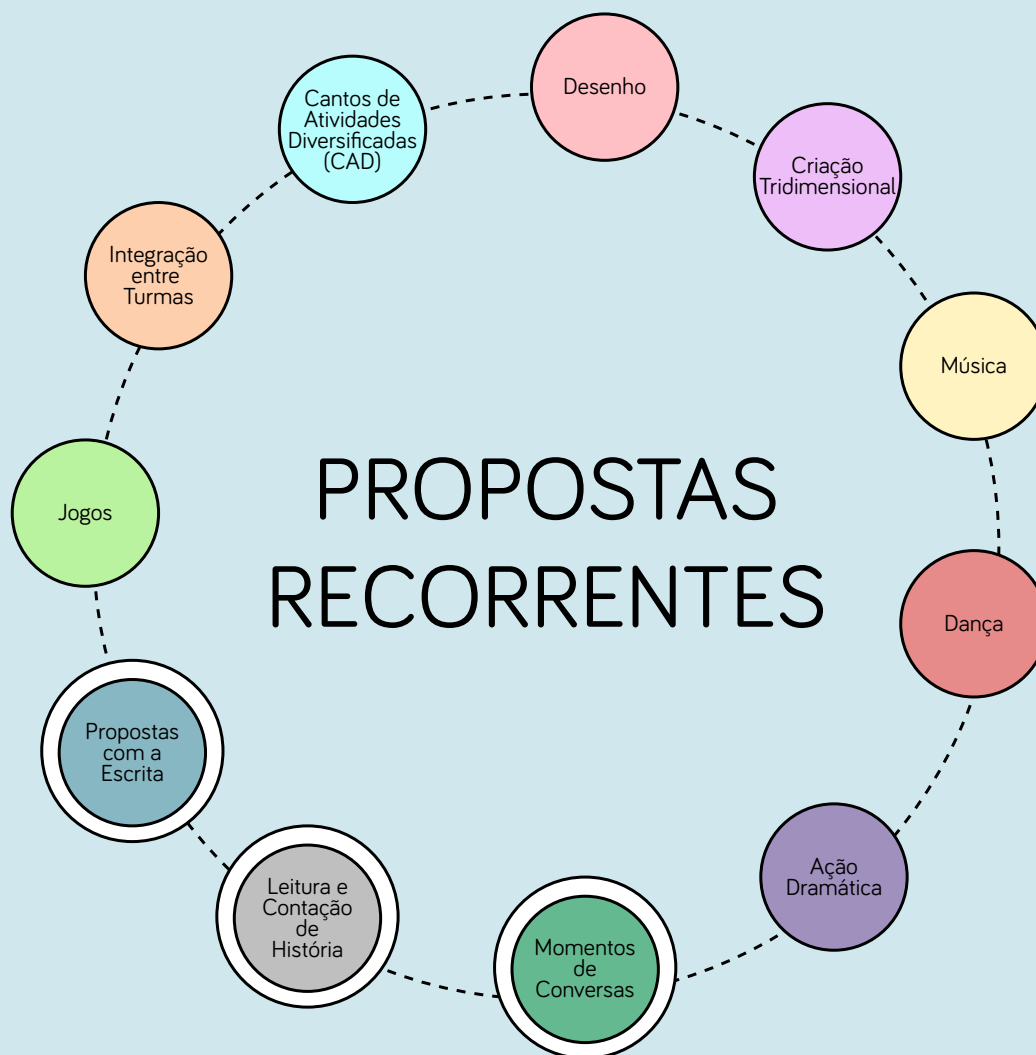
A jornada das crianças em nossos CMEIs, CEIs e escolas perpassa por planejar ações intencionais para a garantia dos direitos das crianças, proporcionando ambientes para que tenham acesso a diferentes repertórios apoiados por adultos que oportunizam às crianças experiências em diferentes contextos, com uma diversidade de materiais, espaços, tempos e agrupamentos.

Ao pensar nessa jornada, que é única para a criança, validamos a ideia de que as propostas recorrentes são construídas a partir de práticas socioculturais que



se estabelecem na vida cotidiana, nas interações e nas relações em constância e continuidade.

As propostas recorrentes organizadas no Currículo da Educação Infantil são as seguintes:



Fonte: DEI/SME (2023).

As propostas em destaque foram elencadas para ampliar as discussões sobre o Alfabetar na Educação Infantil, porém, ressaltamos que o letramento e a alfabetização permeiam o cotidiano dos CMEIs, CEIs e escolas nas diferentes propostas recorrentes e nos diferentes espaços.

- Momentos de conversa;
- Leitura e contação de histórias;
- Propostas com a escrita;



É PRECISO CONVERSAR PARA ALFALETRAR

Os momentos de conversa são uma das propostas recorrentes preconizadas no Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC. Já vimos nesse caderno que todas as propostas recorrentes são fundamentais para um cotidiano que leva em consideração bebês e crianças enquanto sujeitos de direitos, potentes e produtores de cultura. Segundo o Currículo da Educação Infantil:

Os momentos de conversa são uma oportunidade para opinarem, levantarem hipóteses, contarem sobre suas invenções, debaterem, argumentarem, criticarem, aprenderem a conviver com o outro, ouvir outras opiniões, organizarem o dia, resolverem problemas, narrarem suas histórias, ampliarem vocabulários e brincarem com palavras. (CURITIBA, 2020, p. 123).

Nessa perspectiva, as práticas cotidianas na Educação Infantil incluem momentos de conversa (BRASIL, 2009) que estarão presentes na jornada das crianças quando estiverem nas unidades de Educação Infantil. Esses momentos são possibilidades para que os professores e as crianças colaborem, compartilhem ideias e construam conhecimentos juntos, pois não são apenas um meio de transmitir informações, mas também uma maneira de entender as perspectivas das crianças, suas curiosidades e suas experiências. Diante disso, o exercício de escutar também é fundamental, afinal, ao expor nossas ideias, o que todos nós desejamos sempre é sermos escutados. Assim, apoiados em Paulo Freire ressaltamos que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p. 135).

Portanto, nos diferentes momentos de conversa, caberá a cada profissional da educação a ação permanente de estar atento àquilo que é trazido por cada bebê e por cada criança. Isso não se reduz apenas ao que é verbalizado por elas, mas sim, a todas as suas manifestações, desejos e interesses. Vale ainda a ressalva de que essas oportunidades ocorrem não apenas em salas de referência, mas em todos os ambientes preparados para promover a interação e diálogo.



Os momentos de conversa também estarão presentes em todas as ações que marcam a vida diária, como a alimentação, a higiene, as microtransições⁸ e o horário de entrada e saída de cada criança. Portanto, é primordial considerar a importância que a conversa possui na constituição do sujeito, bem como no desenvolvimento do seu pensamento crítico, auxiliando na resolução de problemas e na ação de expressar seus sentimentos e pensamentos. Conversar com o bebê enquanto realiza a troca de suas fraldas, por exemplo, auxilia no fortalecimento do vínculo entre o bebê e o profissional, além de expressar afeto e atenção, o que são essenciais em seus primeiros anos de vida.

Os momentos de conversa são frequentemente documentados para registrar o processo de aprendizagem, destacando o pensamento das crianças e permitindo que elas revisitem suas próprias ideias e as ideias dos outros. Nesse sentido, o registro das falas infantis poderá ser utilizado para subsidiar a escrita dos pareceres descritivos, ou ainda para compor portfólios que narrem as aprendizagens vividas.

PROFESSOR

Nosso compromisso com as infâncias está diretamente ligado à atribuição de dar voz e vez a cada bebê e a cada criança da Educação Infantil. Portanto, validar as falas infantis também é validar a própria criança enquanto protagonista do processo pedagógico, respeitando seus jeitos e suas especificidades.

Destacamos ainda que os momentos de conversa não se resumem ao que tradicionalmente conhecemos como “roda de conversa”, pois, conforme já destacado anteriormente, a conversa está imbricada em todas as práticas cotidianas das unidades. Entretanto, não podemos desconsiderar a potência que existe em momentos coletivos para conversar. As definições tomadas pelo grupo em momentos de “assembleias”

⁸ Microtransições são “as transições da vida cotidiana” (FOCHI, 2019), como por exemplo, as mudanças de uma proposta para outra, as quais precisam ser problematizadas sobre como acontecem e/ou como são organizadas, respeitando tempos e ritmos de bebês e crianças.



são fundamentais para a elaboração de aprendizado colaborativo. É imperioso que, nos planejamentos dessas “assembleias”, o professor considere a faixa etária do grupo de crianças com o qual atua e com as especificidades desse grupo.

Ao dialogar em espaços coletivos, as crianças podem aprender umas com as outras, compartilhar conhecimentos e construir compreensão sobre determinadas temáticas, o que auxilia ainda na promoção de um ambiente de aprendizado mais participativo e democrático. Esses também serão momentos importantes para que a criança possa escutar os demais, e assim, compartilhar suas opiniões a partir de seu ponto de vista.

O Projeto Venezuela, desenvolvido pelo CMEI Vila Parolin, faz-nos refletir o quanto os momentos de conversa são fundamentais para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao grupo.



¿CÓMO ESCUCHAREMOS TU VOZ?

Algo impedia o pequeno Juander de falar. Eram apenas suaves cochichos nos ouvidos das professoras. O desejo de acolhê-lo e a curiosidade das crianças e professoras em ouvir ao menos uma palavra, do seu lindo idioma, o espanhol, nos fizeram ser bravos investigadores.

Mergulhamos no mar da isla de Margarita, na Venezuela, a sua cidade natal.

Afetos e apegos foram o nosso disparador e descobrimos a melodia da música “o boneco pimpão”, uma de suas músicas preferidas, e sua mãe escreveu a letra da música para a turma.

A inquietação e a vontade de ensinar os colegas a cantarem corretamente em espanhol, permitiu ouvirmos o diferente som das belas palavras espanholas do nosso pequeno.

Cantar foi seu suspiro de pertencimento...

...Aos poucos, frases e histórias das suas memórias da Venezuela, começaram a ser compartilhadas de maneira simples e leve, encantando a todos!

RELATOS



Por acreditar na potência de nossas crianças, entendemos que “disparadores” descontextualizados podem limitar a potência dos momentos de conversa ou ainda torná-los práticas mecanizadas. Por isso, compreendemos que esses momentos ocorrerão a partir de uma intencionalidade do professor alinhada nos princípios preconizados em nosso Currículo da Educação Infantil.

PROFESSOR

É preciso que haja inúmeros momentos de conversa para “alfaletrar” as crianças, afinal, quanto mais as crianças ouvem e participam de conversas, mais ampliam seu vocabulário e compreensão da estrutura linguística.

As conversas das crianças estarão presentes ainda nos diferentes momentos de brincar entre eles, naquele que conhecemos como Cantos de Atividades Diversificadas (CADs). Nesses espaços destinados ao imaginar, pesquisar e criar das crianças, as conversas serão importantes para organizar a própria brincadeira, bem como as criações de papéis simbólicos entre as crianças.



Fonte: DEI/SME

Diante disso, reforçamos a necessidade de que todas as crianças da Educação Infantil tenham o direito garantido de expressar seus desejos, sentimentos, opiniões e hipóteses por meio da conversa, não apenas de maneira verbalizada, mas sim, em todas as suas possibilidades de expressão. Nosso desejo é ainda que não falem adultos disponíveis ao exercício da escuta ativa e sensível.

É PRECISO LER E CONTAR HISTÓRIAS PARA ALFALETRAR

Era uma vez...

Apenas a sonoridade dessas palavras já carrega sentido para as crianças e para nós adultos. Há uma história a ser lida ou contada, permeada pelo faz de conta que se relaciona com o mundo das metáforas das crianças.

A literatura parece falar para as crianças em um outro registro, sem subestimar as capacidades delas, e que se atreve a elaborar as dificuldades existenciais que elas enfrentam e que são impossíveis de 'traduzir' no plano estrito da lógica consciente". (REYES, 2010, p. 62).

As histórias, as canções, os poemas, enfim, a literatura, fazem parte da constituição identitária das pessoas. Todos nós vivemos momentos em que alguma história esteve presente.

Amaral, Baptista e Sá (2021) compreendem a literatura como uma forma de arte, uma expressão das subjetividades humanas e, conseqüentemente, um direito de todos. A literatura emprega um modo peculiar de construir significado, deslocando-se da linguagem habitual e cotidiana para uma dimensão estética da linguagem. Ela nos fornece elementos simbólicos essenciais para a construção da subjetividade humana, permitindo ampliar as experiências de vida, encontrar a diversidade e exercitar



Fonte: DEI/SME



a empatia. Além disso, desperta o encantamento e fomenta a imaginação. Todos esses elementos estão intrinsecamente ligados à dimensão artística da literatura e se afastam de uma perspectiva utilitária e pragmática.

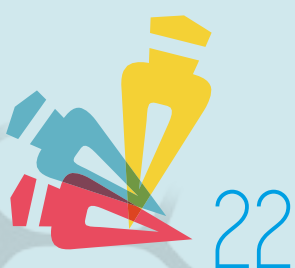
Sendo assim, quando uma criança ouve histórias, ela se depara com um vasto universo de palavras, personagens e cenários que criam uma experiência estética e singular. O ato de ler, contar e ouvir histórias para uma criança se torna um momento de descobertas, de encantamento, de construção de saberes e garante seu direito à ampliação do repertório cultural.

Mas, qual a diferença entre ler e contar uma história?

Ler uma história para crianças é uma experiência na qual o professor lê o texto, as crianças ouvem, participam, visualizam, leem e interpretam as imagens no livro. A leitura de histórias é essencialmente voltada ao texto e às imagens do livro. Palavras e imagens são significativas no ato da leitura para a construção das narrativas pessoais das crianças.

Ao ler para os bebês e para as crianças, o professor pode variar a entonação e a maneira de ler, mas será fiel ao que está escrito. A leitura de histórias, muitas vezes, inclui ilustrações e imagens no livro que fazem parte da experiência visual. Os momentos de leitura são oportunizados para apreciação **de textos literários, da cultura popular e outros gêneros textuais**. Nesse contexto, o professor é o interlocutor que oportuniza às crianças a interação com o autor, com sua obra, atribuindo sentido e significado ao texto lido.

Quando a criança participa de situações de leituras significativas, ela tem a oportunidade de explorar o universo das palavras e da imaginação, adquire uma compreensão da função social da leitura e da escrita. Essas experiências auxiliam na expansão de seu vocabulário e na construção de hábitos de leitura, ou seja, **constrói o comportamento leitor**.



PROFESSOR

Ao ler para as crianças é fundamental a preparação prévia. Esse conhecimento prévio permite garantir um ritmo apropriado, uma entonação adequada e até mesmo fazer pausas estratégicas para realçar o enredo e amplificar o encanto presente nas palavras do autor.

E contar histórias?

Tudo começa em uma sala iluminada por lâmpadas ou uma vela, com alguém que nos conta uma história. Ou talvez, com uma voz que nos embala para dormir quando ainda não temos palavras. Marcamos com um nome, entre a infinidade de nomes aos quais pouco a pouco vamos dando um rosto, e dão-nos sobrenomes que nos ligam ao passado e ao presente que deixamos de legado ao futuro. (REYES, 2014, s/p. apud FABIANO; LEDESMA, 2022).

Contar histórias é um ato que permeia as infâncias das crianças e também as nossas. Quem não se lembra dos causos contados pelos avós ou das histórias contadas pelos pais que estão presentes em nossas memórias? A contação de histórias é uma forma de preservar e transmitir tradições culturais, mitos e lendas.

Contar uma história para as crianças envolve um fazer pedagógico permeado pela imaginação, criatividade e pelas emoções. Quando professores narram uma história para as crianças, criam-se gestos, expressões, variações na entonação de voz gerando uma atmosfera de fantasia e curiosidade para as crianças. Na contação de histórias, o professor pode incluir objetos que ganham outro significado, pode ainda adaptar a narrativa, adicionar detalhes, criar vozes diferentes para personagens, improvisar partes da história e convidar as crianças para interagir.

Esses momentos compartilhados com as crianças oportunizam que elas também leiam e contem histórias, partindo da lógica infantil que é diferente da lógica do adulto. Elas elaboram hipóteses, leem as imagens, criam novas histórias de acordo com o repertório delas.



a) A organização do espaço na sala de referência

O ambiente da sala de referência é constituído pelos diversos elementos organizados pelos professores para a vivência de diferentes experiências estéticas, que respeitam as singularidades do grupo de crianças. Ao organizar um ambiente propício para as experiências da turma com diferentes obras literárias, primeiramente precisamos repensar o acervo que irá compor esse espaço, considerando a qualidade dos livros disponibilizados para as crianças.

As obras literárias disponibilizadas para as crianças precisam ter qualidade textual, gráfica e temática, como afirma Aparecida Paiva (2016), portanto, é fundamental a leitura prévia para conhecer a narrativa do texto, a estética das ilustrações, das imagens e da temática.

Assim, a bibliodiversidade⁹ favorece que as crianças ampliem o seu repertório acessando uma gama diversificada de livros. Ao considerar o acervo, é fundamental que os professores conheçam uma variedade significativa de obras literárias para que possam realizar as escolhas das leituras e contações feitas para e com as crianças.

PROFESSOR

Ao pensar no espaço, também precisamos refletir sobre a disponibilidade de livros para as crianças durante a sua jornada diária e considerar a constância e a continuidade da leitura e da contação de histórias.

⁹ “O termo bibliodiversidade é usado para dizer da diversidade de livros contemplados em um acervo. Essa diversidade é importante, uma vez que livros variados, ou seja, de linguagens, conteúdos, temas diversos são fundamentais para que seja cultivado um mundo cultural mais rico e instigante. Um acervo bibliodiverso garante às crianças o acesso à diversidade de livros, com variedade de tipos e gêneros, formato, materialidade, autoria, técnicas de ilustração, estilos literários, época e graus de complexidade. A bibliodiversidade se relaciona também à temática, tais como culturais, étnicas, raciais e de gênero.” Amaral, Baptista e Sá (2021, p. 21).



A leitura e contação de histórias precisa ser oportunizada para os bebês e para as crianças diariamente, porém, sem uma rotina com horários fixos, e sim, lendo diariamente como um convite pelo maravilhamento que a história por si só apresenta. Esses momentos também precisam considerar a escolha de livros feita pelas próprias crianças, oportunizando que revisitem as suas obras preferidas, e se apropriem das narrativas.

Organizar um espaço próprio, um canto da leitura na sala de referência, é possibilitar acesso a obras literárias e contato com elas, possibilitando constituir diferentes aprendizagens para os bebês e para as crianças. Portanto, esse espaço deve conter algumas características comuns para garantir qualidade para as crianças.

- Precisa ser esteticamente planejado, acolhedor, com diferentes elementos que oportunizem às crianças deitar e sentar de maneira confortável, ou seja, aconchegar o corpo;
- Um espaço em que as crianças se sintam pertencentes, com materiais que favoreçam suas características identitárias, com elementos que tenham significado para elas;
- Um local em que os livros literários estejam ao alcance dos bebês e das crianças.

PROFESSOR

O espaço de leitura precisa estar presente e organizado em todas as salas de referência, pois trata-se de um CAD permanente.

Outra proposta a ser considerada é o empréstimo de livros literários para oportunizar às crianças momentos de ampliação de leitura e contação de histórias. Professores podem organizar esses empréstimos com a participação das crianças, as quais irão levar as obras para casa, ler e contar as histórias com seus familiares e devolvê-las à unidade educativa.

Garantir os momentos de leitura e contação na Educação Infantil é oportunizar às crianças poderem encantar-se, reencontrar-se, sorrir, assombrar-se, pois a literatura causa sensações e emoções em cada um de nós.



Assim, antes mesmo de compreender o Sistema Alfabético de Escrita (SEA), desde a Educação Infantil, as crianças já convivem ou já devem conviver com materiais escritos de diferentes gêneros textuais e começar a reconhecê-los como objetos, inicialmente agindo sobre eles como agem com os brinquedos e nesse convívio com textos escritos é que começam suas reflexões sobre a escrita.

É PRECISO ESCREVER PARA ALFALETRAR

A cultura escrita faz parte das instituições de Educação Infantil como direito ao patrimônio cultural e social. As crianças, desde pequenas, se interessam por desvendar o universo das palavras, dos sons e dos gestos. Nesse contexto, é essencial garantirmos oportunidades de expressão, de pensar sobre, de testar hipóteses e de aventurar-se na magia da descoberta do mundo da escrita. (CURITIBA, 2020, p. 124).

Nessa perspectiva, as salas de referência na Educação Infantil estão cheias de pistas que nos levam a registros escritos com diferentes intencionalidades.

Em uma sala de bebês, encontramos os registros realizados pelos professores que geralmente organizam as necessidades do cotidiano, como lista de pessoas autorizadas para deixar e buscar os bebês, receitas médicas de remédios que devem ser ministrados pelos professores, recados deixados por profissionais, etc. O nome dos bebês geralmente está registrado em vários objetos pessoais, como nos objetos de apego, nos objetos usados para a higiene das crianças, nas mochilas e nos brinquedos de uso pessoal. Diferentes imagens, geralmente relacionadas às famílias, ficam dispostas em local de fácil acesso e algumas possuem o nome desses familiares. A proposta de fotografar os bebês e deixar as imagens deles disponíveis para serem manuseadas, também poderá ser acompanhada dos nomes deles. Existem os livros de literatura que são disponibilizados no canto de leitura e que os bebês, mesmo sem a compreensão da linguagem escrita, manuseiam e, por vezes, balbuciam, imitando a postura de um adulto leitor.

Bebês fazem rabiscos para experimentarem o resultado de um riscante sob um suporte, a única intenção nesse momento é a da experimentação, sem nenhum



compromisso com as formas ou com a escrita. Nesse sentido, os professores não precisam se preocupar em nomear seus rabiscos com a descrição do que foi feito. O

registro do nome do bebê realizado pelo professor tem a intenção de identificar como sendo desta ou daquela criança para deixar visível a sua produção, considerando ainda que em muitos momentos as produções são coletivas e dispensam a escrita do nome de cada criança que tenha participado.

Da mesma forma, para cumprir com a sua função social, em uma sala de referência de crianças bem pequenas, a escrita estará presente nos diferentes espaços garantindo a elas o acesso a materiais diferenciados que permitam o seu manuseio, considerando o corpo dessa criança, os diferentes agrupamentos e o tempo destinado para tal. Com a oralidade mais desenvolvida, a criança já verbaliza o seu interesse por



Fonte: DEI/SME

determinados materiais e demonstra prazer ao ver suas produções sendo apreciadas pelos adultos e por seus amigos que convivem cotidianamente com ela, mas a sua atenção continua voltada para as diferentes experimentações, geralmente com pouca preocupação com formas e sinais gráficos.

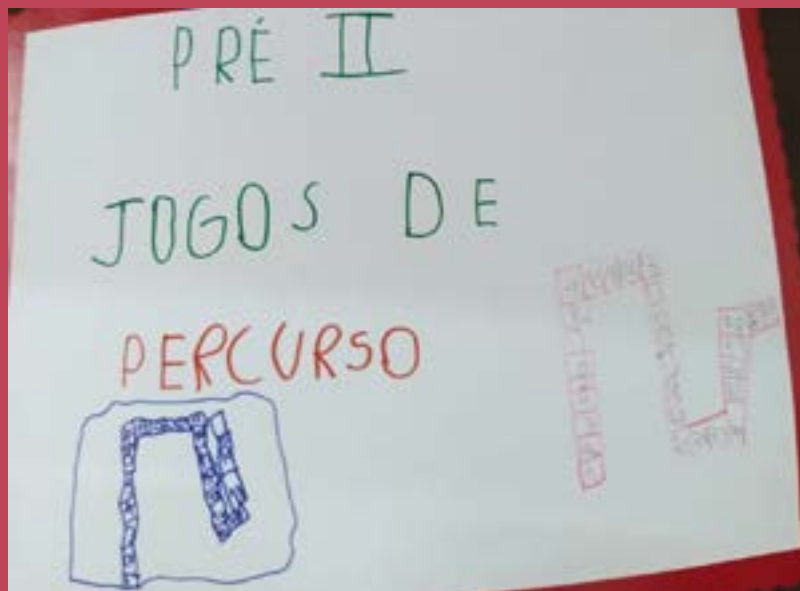
Já as crianças pequenas adoram experimentar, rabiscar, garatujar e desenhar, no entanto, ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita, passam a perceber a diferença entre os seus desenhos e os sinais gráficos presentes. Entendem a necessidade de identificar as suas produções com o seu nome. Em suas brincadeiras, a imitação da postura do adulto é constante e torna-se comum ver as crianças brincando com as palavras. O escrito toma uma dimensão maior e faz parte do



seu cotidiano a necessidade de também deixar suas pistas escritas, assim como os adultos. Surgem então, as tentativas de escritas espontâneas. Conforme descrito por Magda Soares (2022):

À medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas, e, então, passam a “escrever” imitando essas formas arbitrárias. É o início de uma evolução que levará as crianças, ao longo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, à progressiva compreensão da escrita como representação dos sons da fala, dos significantes. Essa progressiva compreensão é revelada por escritas espontâneas, inventadas pela criança. (SOARES, 2022. p. 61).

Essa “invenção” realizada pelas crianças possibilita a escrita espontânea que passa a ter importância quando realizada com significado para elas, como por exemplo, marcar no calendário o dia do aniversário de um amigo ou o dia marcado para receber uma pessoa diferente na unidade, realizar uma lista com o nome dos ingredientes utilizados em uma receita, ter o registro da letra da música que as crianças mais gostam de cantar juntas, escrever as regras de um jogo, tentar escrever palavras importantes que vieram com a pesquisa que a turma ou um grupo de crianças está realizando, entre tantas outras possibilidades com as crianças pequenas.



Fonte: DEI/SME



Nas tentativas de escrita, as letras são a fonte principal de consulta das crianças. Nas salas das turmas de maternal II e das turmas da pré-escola, indicamos que todas possuam o alfabeto de parede, exposto de maneira linear e que o local onde estiver fixado possibilite o fácil acesso das crianças, não sendo indicado colocar o alfabeto próximo ao teto, ou ainda em locais que outros objetos fiquem na frente das letras. Cabe ao professor conversar com as crianças para entender o que elas já sabem sobre aquele conjunto de sinais gráficos (alfabeto) e considerar esses diferentes saberes para realizar o planejamento de propostas que darão às crianças possibilidades de ampliarem o seu conhecimento.

PROFESSOR

Faça convites para que as crianças utilizem a linguagem escrita nos seus momentos de pesquisas e brincadeiras.

Convidar as crianças para participarem da construção de um canto de atividades diversificadas que favoreçam a imaginação, como a construção de um “salão de beleza” no qual, para a representação simbólica, são importantes alguns brinquedos e materiais, como secador de cabelo, pincéis, acessórios e da mesma forma uma tabela de preços com o valor estipulado para cada serviço realizado, uma agenda para que as crianças possam anotar o nome e horário de quem será atendido. Considerando ainda essa grande brincadeira que leva ao imaginário, a construção de um espaço para simbolicamente brincar em um petshop poderá ter elementos como carteira de vacinação de cada animal que frequenta o local e nela, dados como o nome, a idade, o peso e o nome do humano responsável por esse animal poderão estar presentes. Nesses locais, podemos encontrar blocos de anotação que serão usados como receituário e coleiras individualizadas com o nome de cada animal para serem usadas no dia do atendimento.

Os cantos de atividades diversificadas que levam à pesquisa devem ser equipados com blocos de anotações para que se registrem as diferentes descobertas. Materiais



usados para guardar diferentes objetos podem estar nomeados, por exemplo, nomear um vidro para guardar pedrinhas, outro para guardar pedaços de madeira, outro nomeado como sendo o pote para guardar diferentes tipos de riscantes, potes onde o registro escrito seja o numérico para organizar a quantidade de objetos que serão guardados dentro dele.

Já os cantos de atividades diversificadas que favoreçam a criação podem conter listas de brinquedos da cultura popular que as crianças desejam construir. Diferentes esculturas podem ser criadas nesses espaços, tornando-se obras de arte e ganhando nomes para, quem sabe, serem expostas na unidade. Suportes e riscantes variados potencializam o processo de criação das crianças.

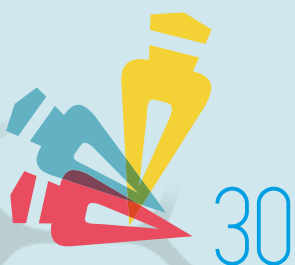
Essas e muitas outras possibilidades colocam as linguagens oral e escrita relacionadas uma à outra possibilitando que as crianças formulem suas hipóteses e se expressem de diferentes maneiras. Ao considerar o que diz Mônica Baptista:

[...] o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica da criança construir significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança – e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas. (BAPTISTA, 2010, p. 10).

Os diferentes espaços da unidade educacional deverão ser pensados para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mais uma vez trazemos a necessidade de que as propostas com a escrita façam sentido para a criança, conforme descrito no Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC:

As crianças são investigadoras, estão em intenso processo de construção de sentidos, por isso, precisam de ambientes que possibilitam ação e quietude para que ocorram os processos de constituição de sujeitos leitores e autores de textos, por meio de estratégias que respeitam suas especificidades em cada momento da vida e favorecem a ludicidade e a imaginação. (CURITIBA, 2020, p. 125).

Para fortalecer as pesquisas e investigações dos bebês e crianças e para promover acesso ao mundo letrado, orientamos que cada sala de referência das turmas de



Educação Infantil seja composta por espaços que fomentem o desejo das crianças pelas linguagens orais e escritas. Entendemos que a escrita está presente em outros materiais além dos elencados aqui.

Alguns desses materiais de consulta e apoio estarão presentes nas salas conforme faixa etária dos bebês e das crianças. Vale a ressalva que não restringimos a presença desses materiais a partir de uma lógica restrita à idade, mas a partir dos interesses e investigações, esses materiais poderão ser utilizados em diferentes turmas.



Fonte: DEI/SME

	BERÇÁRIOS	MATERNAL I	MATERNAL II	PRÉ
Alfabeto de parede			x	x
Alfabeto móvel				x
Livros de literatura	x	x	x	x
Livros para pesquisa		x	x	x
Suportes e riscantes	x	x	x	x
Lista de nome completo				x
Lista de nomes			x	x
Crachás	x	x	x	x
Filipeta			x	x
Calendário			x	x
Textos coletivos			x	x
Gêneros textuais ¹⁰ escritos			x	x
Gêneros textuais orais	x	x	x	x
Músicas	x	x	x	x

Fonte: DEI/SME

¹⁰ Gêneros textuais (bilhetes, convites, listas, brincos, parlendas, piadas, contos, fábulas, tirinhas, canções, histórias etc.).



Por considerarmos um direito das crianças o acesso ao mundo letrado, validamos que esses materiais façam parte do cotidiano delas. As fotografias nos crachás, por exemplo, deverão ser substituídas a partir da lógica de que nossas crianças estão em pleno desenvolvimento e que em diversas vezes sua imagem no segundo semestre será bem diferente da imagem dos primeiros dias na unidade.

Concluimos assim que as linguagens oral e escrita fazem parte do cotidiano das nossas crianças e que é responsabilidade dos profissionais da educação garantirem o acesso a essas linguagens, respeitando as diferentes infâncias e contribuindo para as diferentes aprendizagens. Mais uma vez, destacamos que todos os espaços de uma unidade educacional, internos e externos, devem ser pensados com e para bebês e crianças. Esses espaços devem retratar as marcas que demonstram a identidade do grupo que ali habita, o cotidiano das crianças, dos familiares e dos profissionais devem ser contados e documentados para que se transformem em histórias vivas dentro da unidade.



PROPOSTA 1

É PRECISO PLANEJAR PARA ALFALETRAR

A proposta de continuidade da SEP 2024 está atrelada à necessidade de que todas as ações pedagógicas desenvolvidas em nossas instituições partam de planejamentos intencionais que considerem a criança em sua inteireza e no grupo que ela habita. Ao planejar, consideramos ainda os tempos, espaços, materiais e agrupamentos, pois esses são elementos essenciais para a tomada de decisões na educação infantil.

PRÁTICA

Após a leitura dos textos de referência da Educação Infantil, solicitamos que cada equipe de profissionais da educação faça a escolha de uma das propostas recorrentes apresentadas neste caderno na página 13 (momentos de conversa, leitura e contação de histórias e propostas com a escrita) e elabore um planejamento a fim de que essas propostas tenham sentido e significado para cada turma.

A proposta deverá ser postada na Sala Google até o dia 22/02/2024, conforme código a seguir:

NRE	Código da Sala Google	NRE	Código da Sala Google
BN	i32mx72	MZ	ujit3p6
BV	y5lo2f3	PN	i724d5q
BQ	kyc44yf	PR	ingqhpp
CIC	mc76zei	SF	e75fewm
CJ	jyjc6n5	TQ	uzwfdry



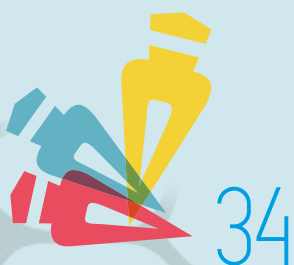
PROPOSTA 2

ALFALETRAR NA CIDADE EDUCADORA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental como dimensão educativa está presente nos Projetos Políticos-Pedagógicos dos CMEIs da RME, como preconizado nas legislações federais e estaduais (BRASIL, 1999, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b; PARANÁ, 2013). De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da SME (DCMEA), assume-se a concepção crítica e transformadora da Educação Ambiental na perspectiva interdisciplinar e transversal, com a intencionalidade pedagógica de promover a formação socioambiental cidadã de educandos e professores.

As crianças na Educação Infantil apreendem o “[...] mundo por meio da multissensorialidade, do afeto nas relações, do enfrentamento diário aos desafios corporais, dos diferentes tempos concedidos para o brincar, da interação com adultos e crianças [...]” (CURITIBA, 2020b p. 55), bem como por meio das vivências nos espaços e no cotidiano dos CMEIs.

Nesse contexto, a Educação Ambiental na Educação Infantil está presente nas propostas que compreendem os bebês e as crianças a partir das suas diferentes linguagens, descobertas, modos de se expressar, interações e experiências nos ambientes ao ar livre, naturais e transformados, movidas pela curiosidade



e investigação, pois, segundo o Parecer n.º 20/2009, que revisou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. (BRASIL, 2009a, p. 14).

Essa aproximação com a terra, a água, a areia, fauna dos jardins e hortas, folhas secas, pedrinhas e demais elementos naturais, permitirá a religação das crianças com a natureza, construindo os fundamentos para o cuidado e a responsabilidade com a vida no Planeta (TIRIBA, 2018).

Com base nas discussões realizadas na Semana de Estudos Pedagógicos 2024 – Alfalettar na Cidade Educadora e no exposto acima, propõe-se:

PRÁTICA

- Leitura da história “A árvore generosa” – Shel Silverstein, Editora Companhia das Letrinhas (ou outro livro que aborde temáticas socioambientais).
- Organização da equipe em grupos para conversar sobre os contextos socioambientais apresentados.
- Planejamento de propostas diferenciadas de vivências com as crianças, dentro do CMEI ou no entorno, de modo a levá-las à reflexão sobre a importância das relações de interdependência entre os seres humanos e a natureza.

Pedimos que a equipe gestora selecione uma das propostas e envie para o link do Google Forms:



<https://forms.gle/u9BaPRT36RAJsrtW6>



ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE DESIGUALDADES

Na sociedade brasileira, sem analisar os índices e fenômenos do tempo, há uma ideia que a alfabetização/educação historicamente não apresenta avanços, ou em posições ainda mais radicais, há ideia que a cada ano apresenta índices piores.

Analisando a série histórica de índices brasileiros, temos avanços significativos: em 1872, no primeiro censo realizado do Brasil, tínhamos 17,7% da população branca alfabetizada, neste censo, a população escravizada não participou da pesquisa (o que já deflagra a herança da desigualdade advinda do processo de colonização e escravidão). Ao final do século XX, tínhamos 93% da população com 15 anos ou mais de idade alfabetizada. (IBGE, 2017).

Entender o tempo histórico é fundamental para avaliar o alcance das mudanças nos índices de alfabetização e para compreender como deram-se as apropriações e o ensino da língua escrita em cada momento no nosso país.

Por outro lado, é necessário entender a alfabetização como um fenômeno relacionado a contextos culturais, sociais e políticos. Portanto, a aprendizagem depende de equidade, de distribuição de renda, de valorização da diversidade, da produção de uma cultura escrita, dentre outros.

Isso é necessário porque a garantia do direito à educação aconteceu historicamente de maneira desigual no Brasil. Até 1960, entendia-se que o problema das desigualdades estava na oferta educacional. Esta lógica não era suficiente. Por exemplo, quando a escola era apenas para aqueles pertencentes às classes sociais dominantes, o ensino reproduzia essa cultura dominante. No entanto, com a ampliação do acesso às classes populares, a escola permaneceu valorizando a linguagem e a cultura dominante, exercendo uma violência simbólica sobre as crianças desfavorecidas (Crahay, 2000). Ao mesmo tempo em que o acesso foi ampliado, constatou-se que as desigualdades e o fracasso escolar não eram aleatórios, permanecendo nos setores mais pobres da população.

À medida que o acesso à educação foi democratizado, no contexto das pressões sociais por democratização não só do sistema de ensino, mas também da própria sociedade, a escola tornou-se e vem se tornando cada vez mais inclusiva em relação à diversidade cultural, social, étnico-racial e de gênero. No entanto, nesse processo de inclusão social, evidenciam-se as desigualdades educacionais, apontadas por diferenciações nas trajetórias escolares, na apropriação dos conhecimentos, justificando a necessidade de estudos sobre a ocorrência dessas disparidades, bem como de ações pelo poder público para dirimir tais situações.

De acordo com Ana Lorena Bruel, (2021), as desigualdades educacionais não estão blindadas a outras desigualdades, como a desigualdade social, territorial ou de raça e gênero. As desigualdades se entrecruzam, se acumulam, se multiplicam e produzem desvantagens em diferentes esferas da vida. Segundo a autora, as desigualdades podem ser ampliadas ou reduzidas diante de políticas e ações que atuam sobre a sua produção. Para tanto, o enfrentamento e a superação das desigualdades educacionais exigem o reconhecimento e a visibilidade dos processos de produção das mesmas.

Na perspectiva de aprendizagem, Crahay (2000) discute sobre a dimensão da igualdade de conhecimentos, em que o ensino deve ter como objetivo atingir a todos. Para o autor, esta concepção se articula com o princípio de justiça corretiva:

[...] a partir do momento em que a ciência mostra que as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas à nascença, mas que, pelo contrário, são fruto da história de sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos seus meios, surgem novos horizontes e deveres. Torna-se legítimo reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito à igualdade de oportunidades ou à igualdade de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimentos de base. (CRAHAY, 2000, p. 74 e 75).

A redução das desigualdades educacionais é a garantia do direito à educação gratuita, laica e de qualidade para todos. Consagrada na Constituição Federal de 1988 e reconhecida como um direito fundamental, a educação é estabelecida como um direito social, portanto, como agente balizador e transformador da sociedade.

A partir desse marco legal, outras leis e normativas da educação e/ou relacionada a ela detalharam e explicitaram como os direitos da educação são garantidos na

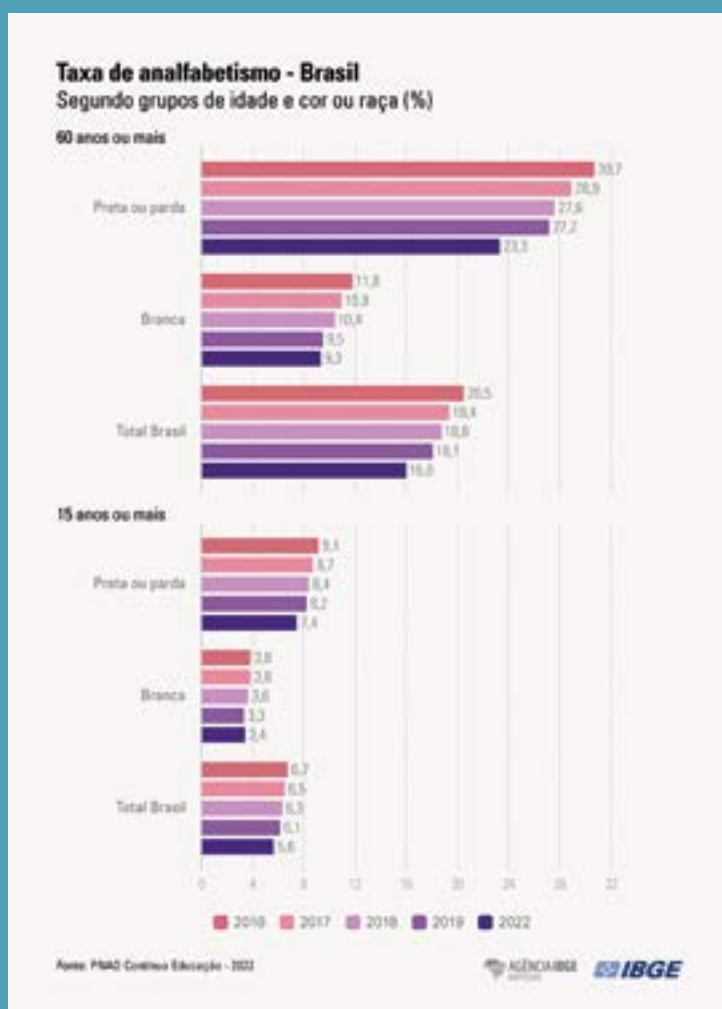


legislação brasileira, são elas: LDB (Lei 9.394/96), ECA (Lei 8.069/90), Plano Nacional de Educação (Lei 10172/01), BNCC (CNE/CP n.º 02), Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos/2012, lei N.º 10.639/2023 e 11645/2008 da obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e indígena.

De acordo com Romualdo Portela de Oliveira (2007), algumas dessas determinações avançam no termo de igualdade de todos perante a lei, pois garante de forma compulsória e gratuita o acesso e permanência na escola, bem como valores mínimos dispensados a cada estudante brasileiro.

Entretanto, a garantia da efetiva aprendizagem e da educação de qualidade é um direito ainda não alcançado por grande parte dos brasileiros.

É o que se constata nos resultados apresentados pelo IBGE, sobre o analfabetismo no Brasil:



Apesar de todos os aparatos legais, no Brasil, no ano de 2022, a pesquisa do IBGE no que tange o analfabetismo segundo os grupos idade e cor ou raça, evidencia a desigualdade racial do nosso país: temos o dobro de pessoas analfabetas da população negra, em comparação com a população branca em pleno século XXI. Uma pessoa analfabeta está sujeita a uma série de preconceitos, desde sua inserção social plena na sociedade até para conseguir um emprego. Conforme o educador e filósofo Paulo Freire (2002), “a alfabetização é mais, muito mais, do que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo”. As desigualdades acumuladas pela população negra, em especial nos processos de alfabetização, são desigualdades graves e múltiplas, pois impedem a população negra de acessar direitos e oportunidades.

Ainda que tenhamos avanços quando observamos os índices na série histórica (2016-2022), essa disparidade necessita ser evidenciada, debatida e problematizada nos contextos educacionais. Urge uma mudança radical nessa situação, a qual só será possível a partir de uma **educação antirracista**¹¹.



Para colaborar com o aprofundamento desta temática, sugere-se a leitura do livro “COMO SER UM EDUCADOR ANTIRRACISTA”, de Bárbara Carine, e do caderno Caderno Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola: Antirracismo em Movimento¹², uma produção conjunta da Ação Educativa MEC, MIR, UNICEF, Projeto Seta, Denise Carreira e Ana Lúcia Silva Souza.

11 Para ampliar e aprofundar a discussão na SEP, sugerimos a leitura da entrevista com a professora Maria da Glória Calado, disponível em: https://www.cenpec.org.br/wpcontent/uploads/2021/12/Gloria_Por-uma-educacao-antirracista.pdf.

12 Caderno Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola: Antirracismo em Movimento está disponível para download em https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/12/relacoes_raciais_completo_2023.pdf. Acesso em 24/janeiro/2024.



Corroborando a educação antirracista e a equidade como garantia de justiça social, Sonia Rosa (2022) defende a importância do letramento racial como uma ação urgente e necessária, pois é dessa maneira que aprenderemos saberes até então inacessíveis, de discutir sobre manifestações racistas, proporcionando uma nova maneira de olhar.

Segundo a pesquisadora Lia Vainer Schucman (2019), o letramento racial é como uma alfabetização racial e se dá a partir de cinco fundamentos básicos:

- O reconhecimento da branquitude - o indivíduo reconhece que a condição de branco lhe confere privilégios;
- O entendimento de que o racismo é um problema atual e não apenas um legado histórico - esse legado histórico se legitima e reproduz todos os dias;
- O entendimento de que as identidades raciais são aprendidas - elas são o resultado de práticas sociais;
- A apropriação de uma gramática e um vocabulário racial - para combater o racismo, precisamos falar de raça abertamente, sem subterfúgios;
- A capacidade de interpretar os códigos e práticas "racializadas" - Isso significa perceber quando algo é expressão de racismo e não tentar camuflar.

Por meio do letramento racial e a partir dos dados relativos à alfabetização, podemos constatar que as ações que atendem a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira apresentam avanços, mas ainda longe de resultados definitivos. A educação é uma parte importante do caminho de reparação das desigualdades, mas não suficiente para superá-la definitivamente.



A partir das leituras e reflexões, realizem as atividades a seguir.

1. Vejam os relatos abaixo:

Entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=SssJxTWfUzg> (tempo: 1min.)

RELATOS

“Eu existo, porque uma professora teimosa, correu atrás de mim dentro de um bueiro. (...) A partir do meu encontro com ela, o mundo ganhou muitas outras possibilidades, a Professora Rita de Cássia, me deu o mundo, (...) ela só não queria que eu ficasse dentro do bueiro o resto da minha vida”. Emicida*

***Leandro Roque de Oliveira**, mais conhecido pelo nome artístico Emicida, é um rapper, cantor, compositor e apresentador brasileiro. É considerado uma das maiores revelações do Hip Hop do Brasil da década de 2000.

RELATOS

“Quando eu entrei na escola, aos 7 anos, eu já era uma criança marcada pelo racismo, sempre esperando por safanão e xingamentos. Por não saber como lidar com isso, passei a me sentir responsável pelas agressões que sofria. Tomei a decisão de que eu seria invisível, então entrava calada em sala e não fazia perguntas. Mas como uma criança silenciada não aprende, passei para a 2ª série sem aprender a ler e a escrever. Aos 8 anos encontrei a professora Creuza, que tinha a fama de ser muito rígida. Apesar de todos os meus esforços de ser invisível, um dia ela me chamou à mesa. Pensei que levaria uma bronca, mas ela me colocou no colo, mudou minha história e meu destino. Mudei a percepção de mim mesma e tomei a decisão mais importante da minha vida: eu não seria mais invisível e me tornaria professora”.

*Gina Vieira Pontes é criadora do projeto “Mulheres Inspiradoras”, iniciativa desenvolvida na rede pública de ensino do Distrito Federal que busca promover uma reflexão sobre histórias de mulheres que impactaram diferentes áreas da sociedade.



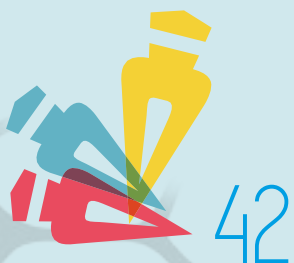
PRÁTICA

2. Após a leitura do texto e dos relatos, em uma roda de conversa¹³, analisem, reflitam e discutam sobre as seguintes questões¹⁴:

1. Como está a representatividade da população negra nos ambientes da unidade?
2. Quantas crianças negras pertencem à unidade?
3. Todos as crianças recebem a mesma atenção e comportamento afetivo por parte dos profissionais independente do fenótipo e/ou origem?
4. Os materiais utilizados, como livros de literatura, livros didáticos, instrumentos musicais, obras de arte, músicas, brinquedos e materiais construídos para as propostas contemplam autores de todas as origens étnicas que compõem a sociedade?
5. Quais as desigualdades existentes na unidade e nas turmas?
6. Como compreendemos a relação das desigualdades (social, econômica, raça, gênero) no processo de alfabetização?
7. Quem são as crianças faltosas (mais de 20 faltas/ano) na unidade? Como é o processo de alfabetização desses estudantes?
 - Brancos? Negros? Indígenas? Migrantes? Deficientes?
 - Meninos? Meninas?
 - Ano/Turma?

¹³ A roda é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, considerada como espaço dialógico que favorece o desenvolvimento integral do ser humano. Isso porque o formato circular favorece o encontro e a comunicação entre as pessoas, pois permite que todos possam se olhar e ter uma visão do todo, percebendo os outros e a si mesmo (LOURENÇO, 2019). Ao sentarmos em círculo, o primeiro ensinamento que temos é que cada pessoa importa, é valorizada e é vista pelo grupo. Nele, o conhecimento se tece também em diálogos, em redes, sensações, observações e sentimentos.

¹⁴ Entrar em contato com esses dados sistematizados a respeito das origens e trajetórias da comunidade escolar pode ser um caminho para trazer outras perspectivas que permitam a análise da complexidade do processo de alfabetização, inclusive o contato mais fluido e direto com o processo de letramento racial.



8. Como é o acolhimento das crianças faltosas? É feito o acompanhamento junto às famílias dessas crianças?
9. Qual é o perfil das crianças vítimas de violência na unidade? Como é o processo de alfabetização dessas crianças?
10. Como é a cultura familiar das crianças que foram vítimas de violência?
11. Como é a relação das famílias das crianças com a unidade? Foi realizado um levantamento do grau de escolaridade dos responsáveis pelas crianças? Esse levantamento está disponível no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade? É atualizado ao fim de cada ano? De que forma a unidade pode incentivar a família a retomar a escolarização?
12. Como é a disponibilidade da equipe gestora em estabelecer reflexões corajosas sobre desigualdades no contexto escolar e o racismo?
13. Para qual lado da sociedade estamos direcionando o trabalho docente?

Pedimos que as reflexões sejam enviadas em arquivo PDF, Word ou Powerpoint pelo formulário google disponível no link:



<https://forms.gle/xyipE3usdHcexqzNA>



ALFALETRAR NA CIDADE EDUCADORA A PARTIR DA ABORDAGEM DA APRENDIZAGEM CRIATIVA

Olá Professor(a)! Vamos retomar alguns pontos sobre a abordagem pedagógica da aprendizagem criativa? Essa abordagem foi pensada e desenvolvida por Mitchel Resnick¹⁵ em 2020. Ela tem sua base no construcionismo¹⁶ de Seymour Papert. Resnick (2020) definiu 4 pilares que são os princípios norteadores da abordagem: Paixão, Projetos, Pensar brincando e Pares. Esses princípios são importantes para ajudar as crianças e até nós, adultos, a desenvolver nosso potencial criativo e aprender de uma forma mais contextualizada, profunda, ativa e com significado. Curitiba criou e adotou o P do Propósito.

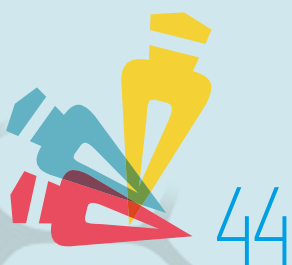
A aprendizagem criativa, enquanto uma abordagem pedagógica, contribui com o processo de “alfaletrar” na Cidade Educadora, na medida em que considera o interesse das crianças e de seus professores, a personalização da aprendizagem e o aprendizado a partir da interação com diferentes materiais.

O Farol do Saber e Inovação Móvel, para além dos recursos disponíveis na unidade, traz consigo a premissa da abordagem da aprendizagem criativa, buscando diversificar os materiais inseridos no planejamento com intencionalidade pedagógica de maneira crítica e criativa.

As ações que utilizam a abordagem da Aprendizagem Criativa podem promover a elaboração de um planejamento que observa, investiga e traz propostas significativas e desafiadoras.

15 Mitchel Resnick é professor pesquisador no laboratório Lifelong Kindergarten, no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos EUA. Sua tese é a de que a escola (e a vida toda) deveria se parecer mais com o jardim de infância, enquanto princípio de uma aprendizagem mais relevante, significativa e mão na massa para todos.

16 Em poucas palavras, pode-se dizer que o construcionismo se pauta no “aprender criando”, utilizando recursos variados, dentre eles os tecnológicos, que são considerados recursos poderosos para uma aprendizagem mais desafiadora.



Segundo Resnick (2020), o desenvolvimento do processo criativo segue uma espiral! Vamos olhar juntos?



Espiral do processo criativo (RESNICK, 2020).

SUGESTÃO

Assista a este vídeo sobre o processo da Espiral da Aprendizagem Criativa.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VRK7PWL5lKY>

Como podemos pensar em uma proposta que abrace toda a espiral da aprendizagem criativa, contemplando o “alfalettar” criado por Magda Soares para explicitar a interdependência da alfabetização e do letramento nos momentos de conversa, leitura e contação de histórias e de propostas envolvendo a escrita?

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) considera a criança em toda a sua inteireza, considerando ainda, o grupo em que ela está inserida, os tempos,



espaços, materiais e agrupamentos. A partir das propostas recorrentes e dos recursos disponíveis nas unidades, como podemos abraçar todas as fases da espiral da aprendizagem criativa, traçando ações que permeiem o dia a dia das crianças e contribuam para o seu processo de desenvolvimento?

Um dos elementos essenciais na Educação Infantil é a escuta ativa, portanto, a promoção de momentos de conversa e indagações são importantíssimos para que se possam desenvolver planejamentos que costuram os interesses das crianças com a intencionalidade pedagógica.

Abaixo, descrevemos cada etapa da espiral da aprendizagem criativa de maneira a inspirar o planejamento na educação infantil, buscando desenvolver o processo de alfabetizar em nossas crianças:

IMAGINAR: Propor convites ao imaginário das crianças. Estimular o faz de conta. Pode-se partir de um “e se...” e propor a criação de micromundos¹⁷, que são ambientes imersivos para a aprendizagem criativa. Realização de perguntas que os levem a pensar em soluções/ações. Este momento pode incluir a escrita de listas coletivas com as crianças e realização da leitura da lista, dessa forma, contemplamos também as propostas recorrentes de conversas, leitura e propostas envolvendo a escrita.

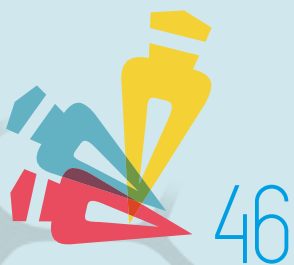
CRIAR: As crianças podem ser envolvidas em diferentes processos de criação. Desde um roteiro de pesquisa e até mesmo protótipos para modelagem e impressão 3D. Envolver as crianças no planejamento das ações diárias na unidade também pode ser uma estratégia criativa interessante.

BRINCAR: O brincar possibilita que as crianças explorem, manipulem e se apropriem de diferentes materiais, incluindo o acervo disponível no Farol do Saber e Inovação Móvel.

COMPARTILHAR: Ao compartilhar suas criações, escolhas, preferências, bem como as suas expectativas para as atividades propostas, são contemplados dessa forma a proposta recorrente das conversas e o exercício do ouvir.

REFLETIR: A reflexão prevê que as crianças compreendam como estão aprendendo, ou seja, por meio de quais ações desenvolvidas nas atividades propostas se dá a

17 Saiba mais em: Micromundos: Faber Castell



construção do conhecimento. Que ferramentas eu, enquanto docente, ofereço para as minhas crianças para que elas expressem essa relação com o conhecimento?

Professor: Perceba que durante o processo criativo você pode criar situações de diálogo e estar sempre mediando os processos, deixando o protagonismo para as crianças. Nas atividades propostas podem surgir situações de curiosidades, situações problemas detectados pelas crianças, ou frustrações, aproveite essas situações para envolvê-los e planejar novas propostas.

PRÁTICA

A partir do conceito de “alfaletrar”, criado por Magda Soares, inserindo a abordagem da aprendizagem criativa, perpassando as etapas da espiral e fazendo uso dos recursos disponíveis no Farol do Saber e Inovação Móvel, elaborem em pequenos grupos, uma proposta pedagógica, considerando as especificidades de sua unidade educacional. Compartilhem as propostas desenvolvidas no grupo e reflitam, como, a partir das propostas compartilhadas, vocês poderiam explorar outras experiências com as crianças? Haveria a possibilidade de expandi-las e ou/remixá-las, perpassando outras propostas recorrentes?



- Após a leitura da proposta Alfalettar na Cidade Educadora e a partir da abordagem da Aprendizagem Criativa, solicitamos que cada equipe de professores faça a postagem da proposta pedagógica elaborada coletivamente na Sala Google, conforme código a seguir:

NRE	Código da Sala Google	NRE	Código da Sala Google
BN	pkdm4q5	MZ	ypwztz5
BV	rj2mrl	PN	7laaku4
BQ	3zc4k6v	PR	un2qit6
CIC	5w7cg6g	SF	gxxtwxt
CJ	7gmcvm7	TQ	ahdlbz4



O ALFALETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS 7 ELEMENTOS DA ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA

As questões apresentadas no caderno da SEP 2024 envolvem a reflexão do próprio percurso pessoal e profissional dos profissionais com relação à alfabetização. Compreendemos que para os profissionais que atuam com a Educação Especial e a Inclusão, essa reflexão não precisa e nem pode ser diferente.

Algumas crianças/estudantes, público-alvo da Educação Especial/Inclusiva com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), desenvolvem-se e aprendem em tempos e de formas diferenciadas. Muitas vezes, necessitam de um planejamento que aborde ações pedagógicas e estratégias diversas, as quais denominamos de **Adequação Pedagógica**. Para que esta aconteça de modo eficaz, o Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), após observações atentas, cuidadosas, minuciosas e estudo aprofundados, elencou o que chamamos de “**Os 7 elementos da Adequação Pedagógica**”, sendo eles:

- 1) **adequação de complexidade**, quando adequamos o currículo à possibilidade de entendimento da criança/estudante;
- 2) **adequação de tempo**, que é associada à adequação 3;
- 3) **adequação de quantidade de atividades**, considera não só o tempo, mas também o limiar de concentração e, principalmente, a capacidade de execução que cada criança/estudante tem para realizar as propostas com autonomia ou com apoio;
- 4) **adequação de material**, que prevê a utilização de recursos estruturados, manipuláveis, diversificados e diferenciados;
- 5) **adequação comportamental**, fundamental para prevenir que alguns comportamentos desafiadores e disruptivos possam interferir na aprendizagem;

6) **adequação de espaço**, que organiza a disposição do mobiliário, o arranjo da iluminação, posição da mesa/carteira, as questões arquitetônicas, para que a aprendizagem ocorra com foco nas potencialidades, protagonismo e autonomia e o sétimo elemento;

7) **adequação sensorial**, para os casos onde ocorre a hipo e hipersensibilidade sensorial, ambas com impactos que podem afetar o comportamento e, conseqüentemente, a aprendizagem.

PROFESSOR

Você já parou para pensar que seu estudante com deficiência pode não compreender determinados conteúdos naquele momento ou da forma como foi apresentado?

Pensar em **adequação pedagógica** é repensar a estratégia de ensino, considerando:

- a complexidade;
- o tempo;
- as quantidades;
- os materiais;
- o espaço;
- o comportamento;
- a questão sensorial.

Esses 7 elementos são fundamentais para que o estudante acesse o currículo e aprenda!

Considerando que estamos falando do público-alvo da Educação Especial e Inclusiva (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC, 2008), trazemos ainda alguns aspectos que se ajustam às especificidades de como esses estudantes aprendem e como auxiliá-los a aprender ainda melhor.



DEFICIÊNCIA FÍSICA-DF

Professor, pense como é significativo para seu estudante não precisar de ajuda para manipular materiais ou realizar propostas de atividades. Autonomia é tudo! Foque na potencialidade e seja assertivo na adequação.

Já ouviu falar de Tecnologias Assistivas? Indicadas em algumas situações, elas ampliam as habilidades e promovem autonomia/independência. Sobre isso, converse com o pedagogo do DIAEE do Núcleo ou com o professor do AEE que atende o estudante!

Cuidado com os comentários que não elevam. Seu estudante pode ter limitação motora, mas tem compreensão!

DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ

Estes estudantes podem ser agitados.

Utilize um tom de voz adequado, não há necessidade de gritar.

Se posicione de maneira que seu estudante possa fazer a leitura orofacial.

O comportamento do seu estudante pode ser um bom indicador para a adequação de espaço: melhor lugar para ele sentar. Observe!

Recursos visuais são fundamentais, para qualquer perda auditiva, independente de fazer uso de LIBRAS ou não.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL-DI

Todos os estudantes aprendem, em tempo e ritmos diferentes, mas aprendem!

O currículo deve ser flexível, partindo do que o estudante já sabe para que avance em suas aprendizagens. Nesse caso, a adequação de complexidade deve estar no TOPO das adequações.



A repetição dos conteúdos é fundamental, mas deve ocorrer contemplando diferentes canais sensoriais, com estratégias e atividades diferenciadas.

Planejar atividades com foco no corpo, nas habilidades cognitivas, com recursos visuais e atividades adequadas à necessidade desse público, é fazer com que pertençam ao ambiente educacional e evoluam em suas aprendizagens.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

A sensibilidade sensorial pode afetar para mais ou para menos o comportamento desse público.

Os comportamentos disruptivos podem estar associados à sensibilidade sensorial.

Nem sempre o potencial acadêmico deste público se evidencia. Muitas vezes sabem mais do que demonstram.

Dentro do espectro temos crianças/estudantes verbais e não verbais, com ou sem função comunicativa.

As estereotipias devem sofrer intervenção do professor quando evoluem para lesão ou risco. Quando se apresentam de forma leve são reguladoras.

O trabalho com o hiperfoco é uma ótima estratégia para a realização das adequações pedagógicas.

A utilização de rotina é fundamental para a organização do estudante no ambiente educacional. Em alguns casos, sugere-se a rotina de forma concreta, por meio de imagens, coletivamente ou individualmente.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

O estudante que apresenta AH/SD pode apresentar melhor desempenho em algumas áreas do conhecimento, não necessariamente em todas!

Adequação de complexidade para esse público é enriquecer as propostas previstas no planejamento comum aos demais estudantes.



Trabalhar com o foco de interesse deste estudante pode ser uma boa estratégia para estabelecer um bom vínculo com a aprendizagem.

Podem surgir problemas comportamentais associados à autoestima.

A repetição de conteúdos pode deixar o ambiente educacional desinteressante.

DEFICIÊNCIA VISUAL (DV) OU CEGUEIRA

A deficiência visual, assim como a cegueira, não prejudica a audição, portanto, utilize um tom de voz moderado.

Os recursos auditivos são bem-vindos, mas explore também outros canais sensoriais.

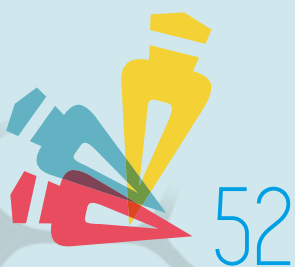
A antecipação, a adequação de espaço, o uso de Tecnologias Assistivas, a utilização de áudio descrição e de texturas diferenciadas são adequações necessárias.

A ampliação, o Pré-Braille ou Braille também são indicados em algumas situações.

Entre em contato com o pedagogo ou professor especializado do DIAEE!

E sobre o alfabetramento para estudantes público-alvo da Educação Especial e Inclusiva? Os fundamentos são os mesmos para todas as crianças e estudantes. O que vai efetivar todo o processo são as adequações pedagógicas, considerando os 7 elementos já citados.

Sem adequação não haverá inclusão!



PRÁTICA

GRUPO 1 – Para profissionais que atuam na Educação Infantil, nos CMEIs e nas escolas municipais com crianças público-alvo da Educação Especial e Inclusiva.

Atividade

Após refletir sobre o processo de alfabetramento de crianças na educação infantil e os 7 elementos da Adequação Pedagógica, registre de que forma se dá a sua prática e o que precisa ser aprimorado.

GRUPO 2 – Para os profissionais que atuam nas Escolas Especiais, Classes Especiais e com crianças/estudantes com deficiência no ensino regular:

Atividade

Após refletir sobre o processo de Alfabetização de estudantes com deficiência, registre de que forma se dá a sua prática e o que precisa ser aprimorado.

GRUPO 3 – Para os profissionais que atuam nos Hospitais e Casa de Apoio, com crianças/estudantes em tratamento de saúde:

Atividade

Após refletir sobre o processo de Alfabetização de crianças/estudantes em tratamento de saúde, registre de que forma se dá a sua prática e o que precisa ser aprimorado.

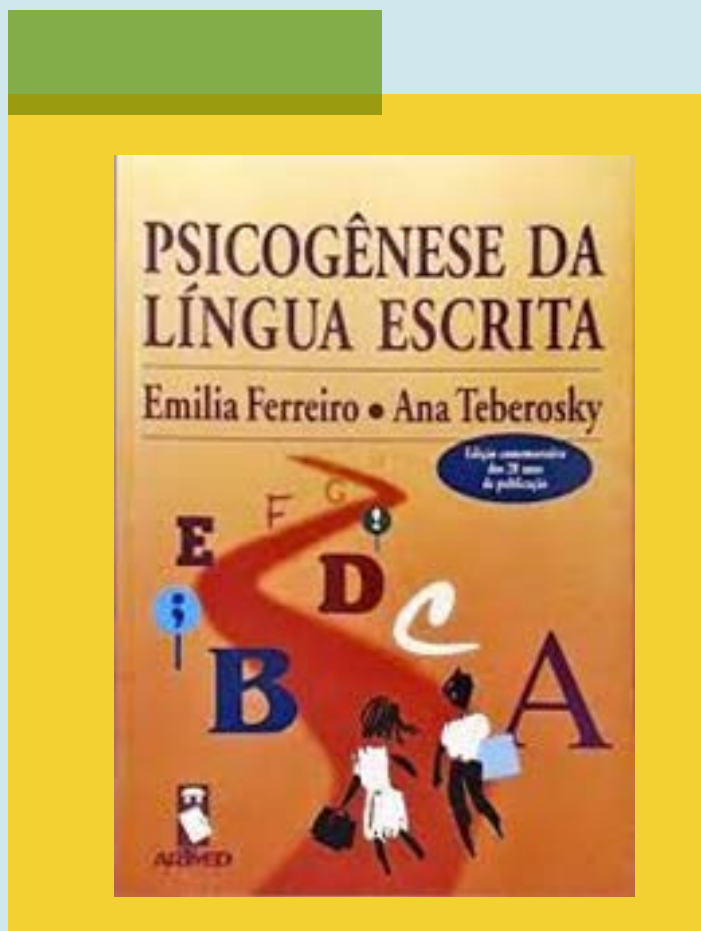
GRUPO 4 – Para os profissionais que atuam nos CMAEEs, Salas de Recursos Multifuncionais e Salas de Recursos de Aprendizagem:

Atividade

Como você entende a sua prática no AEE para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao processo de Alfabetização das crianças/estudantes e o que precisa ser aprimorado?



Como referencial, sugerimos as obras da Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberoski.



Envie seu texto de resposta para o e-mail:

contatodiaee@educacao.
curitiba.pr.gov.br

ALFALETRAR EM MOVIMENTO: ENTRE BRINCADEIRAS DE RUA E PROPOSTAS LÚDICAS

O Programa Linhas do Conhecimento e a visão de Cidade Educadora convergem em uma proposta educacional que transcende os limites das Salas de Referência convencionais, buscando integrar espaços formais e não formais de aprendizagem.

Dentro desse contexto, a alfabetização e o letramento se entrelaçam com as brincadeiras de rua, transformando a cidade em um ambiente rico e diversificado para o desenvolvimento integral das crianças.

Ao articular o processo de alfabetização com os espaços formais, o Programa Linhas do Conhecimento propõe uma abordagem interdisciplinar, estimulando a leitura e a escrita de forma contextualizada. Contudo, a inovação surge ao integrar essas práticas também nos espaços não formais da cidade. Para isso,

[...] precisamos ter clareza da intencionalidade pedagógica e ter o planejamento pautado no Currículo da RME de Curitiba. No entanto, é necessário transcender a ideia de “passeio”, compreendendo que a proposta do PLC se configura em estratégias que potencializam as aprendizagens de crianças e estudantes. (CURITIBA, 2023, p. 284).

No cerne dessa proposta está a ideia de Conceito de Cidade Educadora, na qual a cidade assume intencionalmente sua função educadora, transformando-se em um vasto território de aprendizado.. É nos espaços urbanos que as brincadeiras de rua ganham protagonismo, complementando o processo de alfabetização de maneira única.

Os espaços urbanos podem ser explorados como territórios férteis para aprendizagens em que se integram a educação formal e não formal. Tratam-se de espaços como museus, praças, ruas, comércios, entre outros que possuem caráter educador e que imprimem as marcas de um currículo emergente, vivo e intercultural. (CURITIBA, 2023, p. 17).



As Propostas Lúdicas se estendem para além dos espaços formais e representam uma oportunidade singular de vivenciar o aprendizado de maneira prática e contextualizada. Visto que são,

[...] processos ativos e didáticos que motivam a refletir sobre os diferentes usos da linguagem, explorando suportes textuais de diferentes gêneros, ampliando suas habilidades de comunicação. Esses suportes estão presentes na urbe e podem ser explorados de maneira pedagógica, estimulando o desenvolvimento da leitura e da escrita. (CURITIBA, 2023, p. 277).

Os ambientes urbanos tornam-se Salas de Referência ao ar livre, onde as crianças aprendem não apenas a decodificar letras, mas também a interagir, resolver conflitos e desenvolver habilidades socioemocionais por meio das brincadeiras.

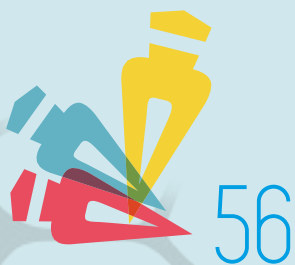
Nas ruas movimentadas e praças ensolaradas, desdobram-se cenários repletos de risos, movimentos e aprendizados - as brincadeiras de rua.

As brincadeiras de rua são verdadeiros testemunhos da espontaneidade e criatividade das crianças. Elas resgatam a essência da infância, conectam as gerações e constroem alicerces para um desenvolvimento saudável.

Desprovidas de estruturas formais, essas atividades são moldadas pelo imaginário e pela energia inesgotável das crianças. Seja em uma partida animada de queimada, um jogo de pique esconde, de pega-pega, amarelinha ou na elaboração de competições improvisadas, as brincadeiras de rua são expressões autênticas da infância. Nas ruas, mais do que marcas de brincadeiras, encontramos rastros de memórias inesquecíveis e lições que vão muito além do asfalto.

Num contexto em que tecnologias digitais competem pela atenção, as brincadeiras de rua oferecem uma pausa necessária, reconectando as crianças com o ambiente ao seu redor. A rua transforma-se em um vasto território de descobertas. Contudo, as brincadeiras de rua enfrentam desafios contemporâneos.

Mudanças no ambiente urbano, preocupações com segurança e uma agenda cada vez mais atribulada para as crianças, muitas vezes, limitam essas experiências. Por isso, preservar e incentivar essas atividades é essencial para manter a vitalidade da infância e promover atividades mais saudáveis e coesas.



As brincadeiras de rua, não apenas promovem o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também são oportunidades para a aplicação prática das habilidades de leitura e escrita. Por meio de placas com números, regras escritas ou até mesmo a criação de histórias improvisadas durante as brincadeiras, as crianças exercitam suas competências linguísticas de maneira natural e contextualizada.

A interação entre o processo de alfabetização, o letramento, as brincadeiras de rua e os diversos espaços da cidade cria uma sinergia educativa. As crianças não apenas aprendem a ler e escrever, mas também adquirem conhecimentos de forma significativa, aplicando-os em situações cotidianas.

Dessa maneira, a cidade se torna um território de aprendizado, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente competentes, capazes de utilizar as habilidades adquiridas nos mais variados contextos da vida.

Após a leitura do texto acima, sugere-se:

PRÁTICA

- A organização dos professores em pequenos grupos para discussão e resgate das brincadeiras de rua vivenciadas na infância;
- Refletir sobre maneiras de resgate das brincadeiras de rua com as crianças e estudantes em tempos atuais, considerando a singularidade dos grupos e a realidade local da comunidade escolar;
- Identificar e discutir sobre maneiras de inserir as práticas do alfalettrar nas propostas de entorno com movimento e/ou brincadeiras de rua;
- Criar uma forma criativa de sintetizar as ideias refletidas e discutidas em grupo;
- Compartilhar no coletivo as reflexões realizadas nos grupos e elencar até três brincadeiras de rua que gostariam de vivenciar no entorno da unidade educacional;
- Ainda no coletivo, refletir sobre os locais do entorno (ruas com pouco movimento, praças, jardinetes) propícios às brincadeiras de rua;
- Propor aos professores a saída para o entorno, convidando-os a vivenciar as brincadeiras elencadas.



Como forma de registro, poste até três fotos das brincadeiras de rua vivenciadas e as narrativas dos professores que evidenciam como foi a experiência de realização da proposta, por meio do link:



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfGvW9G4ykLkwfpyLB7532vvrKtvzxCZyMFPPfj7KI33OKUrg/viewform?usp=sf_link

2.º DIA: 19/02/2024

3.º MOMENTO

As unidades educacionais deverão enviar os registros das ações realizadas nesses dois dias da Semana de Estudos Pedagógicos até **22/02/2024**, por meio de cada **link** disponibilizado ao final das propostas de atividades.



A Semana de Estudos Pedagógicos 2024 traz para a pauta das discussões formativas conceitos e reflexões que perpassam toda a organização do trabalho pedagógico, fundamentados na tríade: currículo, planejamento e avaliação. Nessa perspectiva, o percurso pedagógico trilhado no decorrer do ano de 2024 será composto por diferentes aprendizagens.

É preciso que a concepção de “alfabetizar” esteja presente em todas as ações educativas, como base para o protagonismo de nossas crianças, pois pensar os processos de aprendizagem de forma a ampliar o sentimento de pertencimento da criança, por meio dos princípios de uma Cidade Educadora, fortalece as ações educativas realizadas na RME de Curitiba.

Os temas tratados neste caderno poderão ser aprofundados por todos os profissionais da educação, na consulta e estudo do Referencial de Alfabetização da RME de Curitiba. Esperamos que 2024 reserve estudos, vivências e experiências que reverberem nas veredas formativas de cada profissional.

Desejamos a todos um excelente ano letivo!

A B C





REFERÊNCIAS

AMARAL, Mariana Parreira Lara do; BAPTISTA, Correia Mônica; SÁ, Alessandra Latalisa de. **Texto, imagem, suporte:** elementos narrativos do livro ilustrado. Belo Horizonte: Ed. da Autora, 2021.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística:** pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais** do I Seminário Nacional: currículo em movimento — Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. **Lei n.º 9.795.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 25. fev. 2019.

BRASIL. **Parecer n.º 14.** Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília: MEC/CNE/CP, 2012a.

BRASIL. **Parecer n.º 20.** Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

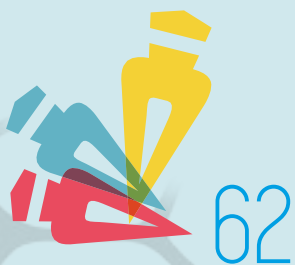
BRASIL. **Resolução n.º 2.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 15 de jun., 2012b.

BRASIL. **Resolução n.º 05.** Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 17 de dezembro de 2009b.

BRUEL, A. L. **Desigualdades educacionais na aquisição da Língua Portuguesa.** Na ponta do lápis, n.37, ano XVII, 2021.



- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil**: Diálogos com a BNCC. Curitiba: SME, 2020.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência de Gestão Educacional. **Diretrizes curriculares municipais de educação ambiental da SME**. SME: Curitiba, 2020b.
- CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- FABIANO, Cleber; LEDESMA, Claudio. **Literatura para a infância**: temas polêmicos e narração oral. Curitiba: FATUM, 2022.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em Três Artigos Que se Completam. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 15 dez. 2022
- LOPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto**: Cultura e primeira infância. WMF Martins Fontes, 2017.
- OLIVEIRA, R.P. **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2007.
- PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Caderno 7, 2016.



PARANÁ. **Lei Estadual n.º 17.505**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2013.

ROSA, Sonia. **Literatura Infantil Afroletrada e Letramento Racial**: Uma narrativa autobiográfica -São Paulo: 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SCHUCMAN, LIA. **Racismo e branquitude na sociedade brasileira**. [Entrevista concedida a] José Tadeu Arantes. Agência FAPESP, São Paulo, 05 fev. 2015. Disponível em: <http://:agenciafapesp.br/racismo-e-branquitude-na-sociedade-brasileira/20628/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.





SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Andressa Woellner Duarte Pereira

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelen Patrícia Collarino

EQUIPE

Ligiane Marcelino

Guilherme Rafael Ugeda Medina

Luciane Lippmann

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Estela Endlich

GERÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Silmara Campese Cezário

EQUIPE

Andressa Cyrne da Rocha Nichetti

Denise Bechtloff dos Santos

Francine Vasconcellos

Hellen Morgan

Julia Padeski Rodoniski

Juliana Gonçalves de Figueiredo

Manuelle da Costa Pereira Simeão

Mayara Viniani Obadowski Ledur Ribeiro

Patricia Beraldo

Silvana Tosin Janoski Hinca

DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Gislaine Coimbra Budel

COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIAS E REDE DE PROTEÇÃO

Sandra Piotto

PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO

Gustavo Leandro de Siqueira Prestini

Cinira Francisca Alves de Bastos

Francielli Gatz

NÚCLEO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Marise Bellese Moura de Abreu

EQUIPE

Ana Lúcia Baptista da Silva Kwitschal

Marcia Marcelino da Silva Martins

Patricia Zeni de Sá

Regina Camargo de Sousa Linero

Rosana Gabriella Coutinho Wundervald

NÚCLEO DE MÍDIAS EDUCACIONAIS

Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro

CAPA, LAYOUT E DIAGRAMAÇÃO

Ivanete Isidio de Souza

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rita Fonseca





Curitiba
CIDADE
EDUCADORA

2024