

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.**

VALKIRIA RIZO TERRA DE OREQUIO

**O DESVELAR DA LITERATURA DE ELIZABETH MARTINS NA
SALA DE AULA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

**SÃO MATEUS-ES
2020**

VALKIRIA RIZO TERRA DE OREQUIO

O DESVELAR DA LITERATURA DE ELIZABETH MARTINS NA
SALA DE AULA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

SÃO MATEUS-ES
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

O66d

Orequio, Valkiria Rizo Terra de.

O desvelar da literatura de Elizabeth Martins na sala de aula por meio de sequências didáticas / Valkiria Rizo Terra de Orequio – São Mateus - ES, 2020.

86 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof^a. Dr^a. Ivana Esteves Passos de Oliveira.

1. Literatura infantil. 2. Estratégias de leitura. 3. Escritores capixabas. 4. Elizabeth Martins. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. II. Título.

CDD: 372.4

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

VALKIRIA RIZO TERRA DE OREQUIO

**O DESVELAR DA LITERATURA DE ELIZABETH MARTINS NA
SALA DE AULA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração a Educação e a Inovação.

Aprovada em 28 de abril de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Vanildo Stieg
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Com muita gratidão, dedico este trabalho a **Deus**, que foi meu apoio e suporte durante a trajetória, sustentando-me e dando forças em todo o tempo. Devo a Ele tudo o que sou.

A minha família, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão necessária nos momentos difíceis e de ausência para me dedicar neste projeto. Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigada por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e principalmente por ter me dado uma família tão especial, enfim, obrigada por tudo.

Às minhas filhas, Maria Clara e Catarina, por todo afeto, amor, cuidado e compreensão. Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

Ao meu esposo, Germano Marcos, que foi capaz de me incentivar todos os dias e esteve ao meu lado em prol da minha realização e felicidade. Obrigada pelo presente de cada dia, pelo seu sorriso e por saber me fazer feliz.

Aos meus pais, Romildo e Edinete, deixo um agradecimento especial, por todas as lições e aprendizados, que me moldaram e permitiram ser quem sou. Sinto-me privilegiada por ter vocês.

Aos meus irmãos Renata e Rodrigo, sempre prontos em me apoiar em tudo nesta vida. Quero ser sempre o orgulho de vocês.

Ao pessoal da Secretaria Acadêmica, pela eficiência, dedicação e simpatia. Meu muito obrigada.

A todos os professores que participaram desta jornada, sempre solícitos, até mesmo fora do horário do curso, porque sem eles não haveria enriquecedoras ideias. Meus sinceros agradecimentos.

À Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy, pela bolsa de estudos concedida para a realização deste mestrado.

A Elizabeth Martins, fonte de inspiração deste estudo, por me receber em sua casa e compartilhar comigo não somente as atividades como escritora, produtora e distribuidora de suas obras, mas também sua paixão pela literatura infantil e sua dedicação em incentivar jovens leitores em todo o nosso estado. Elizabeth, você é fonte de inspiração e admiração e, por mais que tenha tentado, não conseguiria colocar em palavras a sua grandeza.

À minha orientadora, professora doutora Ivana Esteves Passos de Oliveira que acreditando no meu trabalho, deu-me a liberdade necessária, dividindo comigo as expectativas, conduziu-me a maiores reflexões e, desta forma, enriqueceu-me. Minha especial admiração e gratidão.

À Professora Augusta Bicalho, obrigada pela dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado. Uma eterna incentivadora e um dos responsáveis pelo meu ingresso no Mestrado.

À minha amiga, Professora Sirlene Ribeiro, pela sua contribuição e interesse carinhoso, do início ao final do estudo. Meu respeito, admiração e carinho. É com emoção que lhe agradeço.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada!

Deem graças ao Senhor porque ele é bom; o seu amor dura para sempre.
Salmos 107:1

RESUMO

OREQUIO, VALKIRIA RIZO TERRA. **O desvelar da literatura de Elizabeth Martins na sala de aula por meio de sequências didáticas.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2020.

Estudos recentes têm focado em como os leitores usam seus conhecimentos e raciocínio para entender textos. O termo 'Estratégias de Leitura' envolve o desenvolvimento dessa compreensão, entendendo que os alunos podem, por meio de estratégias aplicadas durante a leitura literária, melhorar a compreensão do texto e conquistar autonomia leitora. Diante dessa questão, este estudo tem procurado responder à seguinte questão-problema: como as sequências didáticas, elaboradas com base nas obras de autores capixabas, no caso, Elizabeth Martins, podem oportunizar ao professor uma melhor mediação de leitura literária? A premissa é de que a vivência de obras produzidas por autores capixabas, trabalhadas em sala com estratégias concebidas a partir das sequências didáticas vão promover um pertencimento, e envolvimento do leitor, por meio de conhecimentos prévios, conexões, inferências, aproximando-o dos livros. O estudo está focado na inserção do autor capixaba na sala de aula, por meio da elaboração de sequência didática, elaborada a partir das estratégias de leitura literária, que neste estudo pautou-se nas obras da escritora capixaba Elizabeth Martins. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratório, com pesquisa documental na Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy-ES, onde se buscará verificar, através dos planos de ensino dos professores do 5º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, a utilização de autores capixabas em suas aulas. A amostra do estudo será composta por 13 escolas municipais, que possuem, juntas, 16 turmas de 5º ano. A coleta de dados foi realizada através da análise documental, arquivada na Secretaria Municipal de Educação, dos planos de ensino dos professores e, para a análise qualitativa dos dados, optou-se pela análise de conteúdo. Os resultados possibilitaram confirmar a hipótese inicial da pesquisa, de que os professores não colocam em suas práticas docentes livros infantis de autores capixabas, não sendo incentivados a fazê-lo. Conclui-se que é preciso compreender que a literatura infantil é muito mais do que simplesmente ler, não se concentrando apenas no seu valor no desenvolvimento de habilidades linguísticas, sendo necessário conhecer as outras contribuições que a leitura agrega ao desenvolvimento de uma criança, entendendo que as crianças leem por diversão e, no processo, desenvolvem habilidades. Seu desenvolvimento se baseia na resposta à literatura que leram e na capacidade de formular opiniões sobre o material, que depois de absorvido, é utilizado em muitas áreas da vida.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Estratégias de Leitura. Escritores capixabas. Elizabeth Martins.

ABSTRACT

OREQUIO, VALKIRIA RIZO TERRA. **The unveiling of Elizabeth Martins literature in the classroom through didactic sequences.** 2020. Dissertation (Master Degree) – Faculdade Vale do Cricaré, 2020.

Recent studies have focused on how readers use their knowledge and reasoning to understand texts. The term 'Reading Strategies' involves the development of this understanding, understanding that students can, through strategies applied during literary reading, improve text comprehension and gain reading autonomy. Given this question, this study has tried to answer the following problem question: how did the didactic sequences, elaborated based on the works of Espírito Santo authors, in this case, Elizabeth Martins, provide the teacher with a better mediation of literary reading? The premise is that the experience of works produced by authors from Espírito Santo, worked in a classroom with strategies conceived from didactic sequences will promote belonging, and involvement of the reader, through previous knowledge, connections, inferences, bringing them closer to books. . The study is focused on the insertion of the Espírito Santo author in the classroom, through the elaboration of a didactic sequence, elaborated from the literary reading strategies, which in this study was based on the works of the Espírito Santo writer Elizabeth Martins. It is a qualitative exploratory research, with documentary research at the Municipal Education Secretariat of Presidente Kennedy-ES, where it will be sought to verify, through the teaching plans of the teachers of the 5th year of the first segment of Elementary Education, the use of Espírito Santo authors in their classes. The study sample will consist of 13 municipal schools, which together have 16 classes of 5th grade. Data collection was performed through documentary analysis, filed with the Municipal Department of Education, teachers' teaching plans and, for the qualitative analysis of the data, content analysis was chosen. The results made it possible to confirm the initial research hypothesis, that teachers do not put children's books by authors from Espírito Santo in their teaching practices, and are not encouraged to do so. We conclude that it is necessary to understand that children's literature is much more than simply reading, not just focusing on its value in the development of language skills, it is necessary to know the other contributions that reading adds to a child's development, understanding that children read for fun and, in the process, develop skills. Its development is based on the response to the literature they have read and the ability to formulate opinions about the material, which after being absorbed, is used in many areas of life.

Keywords: Children's Literature. Reading strategies. Espírito Santo writers. Elizabeth Martins.

LISTA DE SIGLAS

CREAS	Centro de Referência Especializada da Assistência Social
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PRODES	Programa do Desenvolvimento da Educação Superior e Técnico
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 A LEITURA NAS PRÁTICAS CORRENTES DO ENSINO	18
2.2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA.....	21
2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	25
2.4 COMPREENSÃO LEITORA	30
2.4.1 Conexões	34
2.4.2 Inferências	34
2.4.3 Visualização	36
2.4.4 Sumarização e Síntese	36
2.5 A LITERATURA INFANTIL	37
2.5.1 Breve história da Literatura Infantil	38
2.5.2 A importância da literatura na vida da criança	41
2.6 A LITERATURA INFANTIL NO ESPÍRITO SANTO	44
3 METODOLOGIA	50
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	50
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	50
3.3 COLETA DE DADOS	52
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES	60

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ler é um importante objetivo educacional. Para crianças e adultos, a capacidade de ler abre novos mundos e oportunidades, permitindo adquirir novos conhecimentos, desfrutar a literatura e fazer coisas cotidianas que fazem parte integrante da vida moderna, como ler jornais, listas de empregos, manuais de instruções, mapas e assim por diante. A maioria das pessoas aprende a ler na sua língua nativa sem dificuldade. Muitos, mas não todos, aprendem a ler quando crianças; alguns precisam de ajuda adicional; outros ainda aprendem a ler um segundo ou terceiro idioma. Assim, o aprendizado da leitura precisa levar em consideração diferentes tipos de alunos e suas necessidades (KATO, 2007).

O desenvolvimento da leitura pode ser dividido em dois estágios principais: aprender a ler e ler para aprender. Aprender a ler envolve dominar a estrutura sonora da linguagem falada, entender o princípio alfabético, decodificar palavras e tornar-se fluente. No entanto, isso não significa que a criança não leia para aprender. Aqui, a criança lê por prazer, por um novo vocabulário, para entender o contexto e ser capaz de reconhecer as coisas ao seu redor. Uma vez que os leitores começam a se tornar fluentes, as demandas cognitivas da leitura passam de tentar decifrar relações de símbolos sonoros e decodificar palavras para compreensão, entendendo outro ou vários pontos de vista sobre um tópico e adquirindo conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2004).

O desenvolvimento da leitura começa antes que as crianças tenham conhecimento de letras e palavras impressas. Antes de aprender sobre o alfabeto, as crianças precisam ter sucesso com suas habilidades de linguagem oral, que começam com a exposição a rimas infantis que ajudam a desenvolver a audição para o som das palavras. Quando as crianças ouvem sons de palavras, começam a se concentrar nos componentes que as tornam semelhantes ou diferentes, identificando a rima, que fornece a base para o desenvolvimento da consciência fonológica (PLAUT, 2013).

Quando manuseiam livros ilustrados, descrevem e contam o que veem, o que está acontecendo na gravura, começando a perceber que o texto carrega uma mensagem e significado. Os pré-leitores também precisam ser proficientes na nomeação de letras. As crianças capazes de identificar letras com rapidez e precisão acham mais fácil aprender sons e ortografia de letras do que crianças que

não são tão familiares ou precisas. Durante esse estágio de desenvolvimento da leitura, os pré-leitores adquirem domínio sobre a estrutura sonora da linguagem falada, fingem ler, recontam histórias de livros ilustrados (PLAUT, 2013).

Como a leitura é um bem social, devendo ser cultivada na escola, assim como em casa, por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, a fim de gerar prazer e autonomia do indivíduo, sendo portanto um direito de todos, e ensejando então um problema político, visto que o que está em questão é o direito do cidadão de ter acesso (material e intelectual) à informação escrita e à cultura letrada, a perspectiva desse estudo é contribuir na formação dos alunos e na evidenciação do autor capixaba, visando gerar pertencimento e apropriação identitária já desde a infância, no resgate e valorização da cultura de seu Estado. A premissa é que os alunos saibam produzir e interpretar textos de uso social – orais e escritos – e que tenham trânsito livre nas várias situações comunicativas que permitem plena participação no mundo letrado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltam que, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1997). Para que isso ocorra, é necessário que o professor forme leitores e escritores a partir do momento em que o indivíduo se insere no sistema educacional, criando um contexto de letramento, que se inicia muito antes da criança ser formalmente alfabetizada.

Estudos recentes têm focado em como os leitores usam seus conhecimento e raciocínio para entender textos. O termo 'Estratégias de Leitura' envolve o desenvolvimento dessa compreensão, entendendo que os alunos podem ser instruídos em estratégias para melhorar a compreensão do texto e o uso da informação. Nesse contexto, o leitor interage ativamente com o texto para construir significado. Esse engajamento ativo inclui fazer uso de conhecimentos prévios e envolve extrair inferências das palavras e expressões que um escritor usa para comunicar informações, ideias e pontos de vista (SOLÉ, 1998).

A leitura é referida como a mais importante das quatro habilidades linguísticas¹, pois permite que os alunos obtenham significado de um material de leitura e interpretem as informações. O significado não aparece na página diretamente e, para compreendê-lo, o leitor deve combinar as palavras impressas com seus conhecimentos básicos, referindo-se as várias estratégias de leitura que são empregadas adequadamente (CRUVINEL, 2010). Nesse contexto, este estudo se justifica diante da necessidade do professor desenvolver estratégias junto a seus alunos, a fim de estimular, desde cedo, o prazer pela leitura.

O interesse desta autora pela leitura vem desde criança, frequentando o Jardim de Infância na cidade de Presidente Kennedy-ES. Após terminar a oitava série (atualmente nono ano) optou pelo Curso Normal (antigo magistério), que habilita para o ingresso na profissão docente e ainda se lembra do encantamento e da certeza para com a escolha, pois ser professor naquela época era “sagrado”, escolha certa para as mulheres, pois, além do retorno financeiro rápido, permitia trabalhar apenas um horário e depois cuidar da casa.

Os três anos do curso foram de excelência, deixando grandes recordações e a certeza de que estava no caminho certo. Teve oportunidade de ser aluna de grandes mestres, não podendo deixar de mencionar as Professoras Leila Rainha e Dona Dadir Fricks (*in memmorian*). A autora lembra-se do zelo que ambas tinham para com os conteúdos e relatos de suas práticas, das relações estabelecidas entre o dizer e o fazer, da necessidade de se compreender os fundamentos da Educação para que os futuros professores pudessem compreender a essência da prática pedagógica, instigando-os a buscar desenvolver uma educação de qualidade com as crianças.

Ao se lembrar dessa época, a autora rememora a preocupação dessas professoras para com os conhecimentos, da importância desses para o desenvolvimento das capacidades docentes, da insistência delas para que buscassem cultivar os princípios éticos, de respeito aos direitos humanos, do compromisso social, da necessidade de ser um docente criativo, sério e comprometido. Assim, o Curso de Magistério a completou como ser humano e mais tarde como professora.

¹ As quatro habilidades linguísticas são um conjunto de quatro capacidades que permitem a um indivíduo compreender e produzir a linguagem falada para uma comunicação interpessoal adequada e eficaz. Essas habilidades são ouvir, falar, ler e escrever (MACEDO, 2010).

As práticas pedagógicas em Estágio a ajudaram no desenvolvimento da docência, principalmente no que diz respeito ao senso crítico. Por se considerar uma pessoa muito crítica, gosta muito de perguntar, analisar e interrogar, acreditando que quando foi para a graduação já havia desenvolvido a capacidade da “pedagogia da pergunta”, crendo também que deve ser este um dos grandes motivos que a levaram a fazer este Mestrado.

Ao concluir o Magistério, em 1996, por indicação de um vereador (por mais esquisito que possa parecer, ainda hoje esta prática ainda é vista), foi trabalhar na Escola de Monte Belo, Zona Rural do Município de Presidente Kennedy, onde trabalhou durante um ano. Por faltarem condições financeiras para fazer uma graduação, em 1998, foi residir na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, em busca de emprego. Por lá permaneceu até o ano de 2007, trabalhando no Departamento Comercial de uma empresa privada. Não se sentindo realizada, voltou para Presidente Kennedy e, em 2009, participou do Processo Seletivo para professores, realizado pela Secretaria Municipal de Educação. Tendo sido selecionada, voltou para a sala de aula, em uma turma da Educação Infantil.

Em 2015, não conseguiu classificação no processo seletivo, sendo então convidada para atuar como Coordenadora do Centro de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS), onde pode vivenciar situações de aprendizagens muito significativas e marcantes para sua vida pessoal e profissional. Mais uma vez experimentou a importância que as pessoas têm na vida do outro e como há carências e dificuldades sociais no Município. Pode também perceber que a docência era seu lugar e que na sala de aula poderia contribuir muito mais com as famílias, pois atuando como professora poderia ajudar não somente na formação das crianças, mas, através delas, suas famílias poderiam ser afetadas e re(significadas).

Em 2017 voltou para a sala de aula, indo lecionar para crianças na Creche “Bem-me-Quer”, para turma de Educação Infantil, Zona Rural do Município de Presidente Kennedy, onde está até o momento. No ano de 2011, por meio do Programa PRODES (Programa de Desenvolvimento Estudantil), conseguiu realizar seu grande sonho de ingressar no Curso Superior de Pedagogia, no Centro Universitário São Camilo, no Município de Cachoeiro de Itapemirim, tendo concluído essa graduação em 2014. Este Curso foi um divisor de águas para a autora, onde teve a certeza de que é na docência que quer ficar. Pode, no geral, compreender o

papel da Educação para uma sociedade menos desigual e mais justa em uma perspectiva mais ampla. Conheceu com mais profundidade a História da Educação no Brasil, percebendo, agora com mais maturidade, de onde podem ter vindo todas as mazelas nesta área, as contradições que marcam o processo educativo e como o perfil docente deve ser delineado para que se possa driblar de forma mais política, crítica e consciente esse emaranhado de fios que tecem as relações políticas da sociedade. Nesse caminhar, teve acesso as vertentes teóricas que marcam a Pedagogia e conseguiu, por meio das variadas disciplinas, tecer uma rede de conhecimentos que permitiram chegar a esta dissertação, ou seja, em uma visão geral, a relação entre a literatura e o processo de desenvolvimento do aluno.

No desejo de estreitar um pouco mais as relações entre seu Projeto de Pesquisa e sua vida acadêmica na graduação, quis citar as Disciplinas de Psicologia da Educação, Metodologias e Fundamentos da Educação Infantil, Literatura Infantil, Alfabetização e Letramento. Ao se lembrar das mesmas, recorda-se perfeitamente como a inquietava participar dos debates, ouvir relatos, denúncias de que as crianças não leem, não escrevem, não possuem competências linguísticas. Ouvia relatos de práticas que davam certo, porém muito insignificantes em relação à quantidade de crianças mal sucedidas em seu processo de leitura e compreensão leitora. Nessa procura, visando melhorar seu fazer profissional, fez três especializações, Educação Infantil, Gestão Escolar e Psicopedagogia Institucional. Em todas elas, discutiu muito sobre Educação, mas não teve oportunidade de se envolver com pesquisas, o que agora busca neste mestrado.

Desde que começou a atuar como professora da educação básica, tanto na educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental, inquietava-se em ver como colegas e até ela mesma conduzia o ensino da leitura. Em muitas escolas, verifica-se um trabalho onde a leitura é ensinada através de atividades de interpretação de fragmentos de textos contidos nos livros didáticos, debates, fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido, esperando que os alunos aprendam dessa forma a ler e a compreender o que foi lido.

Outro problema que a tem inquietado se refere aos projetos e planejamentos de ensino, sendo comum observar que são retirados da internet, não se levando em conta as realidades presentes na escola e nas turmas. No que se refere à literatura infantil, ao professor que busca desenvolver sequências didáticas, essas são

encontradas prontas, cabendo apenas um “copia e cola”, mesmo que não sejam completamente adequadas à turma com a qual se está trabalhando.

Diante dessa realidade, a autora tinha em mente um projeto de mestrado que envolvesse a leitura e a literatura infantil, de forma a propor um trabalho que estivesse em consonância com a realidade com a qual convive nas escolas e que pudesse auxiliar no seu cotidiano como professora. Foi nesse contexto que, ao discutir os caminhos para o desenvolvimento desta dissertação com sua orientadora, juntaram suas ideias e preocupações com a formação de leitores, analisando também a visibilidade insuficiente dos autores capixabas nas escolas, e chegaram ao tema deste trabalho, “O desvelar da literatura de Elizabeth Martins na sala de aula por meio de sequências didáticas”.

A escolha por esta autora se deve ao fato da mesma estar há mais de 20 anos divulgando sua obra nas escolas do estado, mantendo vínculos diretos com essas instituições e com as crianças, buscando não somente a valorização das suas obras, mas também o despertar do prazer de ler.

Existem várias estratégias usadas para ensinar a ler, variando de acordo com os desafios, como novos conceitos, vocabulário desconhecido, frases longas e complexas, etc. Tentar lidar com todos esses desafios ao mesmo tempo pode não ser realista. Então, novamente, as estratégias devem se adequar à capacidade, aptidão e idade do aluno. Estudos de pesquisa sobre leitura e compreensão mostram que leitores altamente proficientes utilizam várias estratégias diferentes para compreender vários tipos de textos, que também podem ser usadas por leitores menos proficientes para melhorar sua compreensão.

A questão-problema exposta nesse estudo e que se pretende responder é: como as sequências didáticas, elaboradas com base nas obras de autores capixabas, no caso, Elizabeth Martins, podem oportunizar ao professor uma melhor mediação de leitura literária?

O estudo tem como objetivo geral inserir o autor capixaba na sala de aula, por meio da elaboração de sequência didática, na hipótese de que muitos professores preferem adotar obras de autores consagrados e de fora do Estado, muito por conta de as editoras nacionais já disponibilizarem guias e sequências didáticas, para possível aproveitamento pelos professores em sala de aula.

A investigação foi realizada, em primeira instância, através de pesquisa bibliográfica para consolidação da teoria, e posteriormente a partir de pesquisa

documental, já em curso, na Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy-ES, onde se buscará verificar, através dos planos de ensino dos professores do 5º ano, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, a utilização de autores capixabas em suas aulas.

A amostragem será composta por 11 escolas municipais, que possuem, juntas, 16 turmas de 5º ano do município de Presidente Kennedy-ES e a coleta de dados vem sendo realizada através da análise documental, arquivada na Secretaria Municipal de Educação, verificando-se os planos de ensino dos professores de 5º ano do ensino fundamental. Para a análise qualitativa dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, método de pesquisa que permite que os dados qualitativos coletados na pesquisa sejam analisados de forma sistemática e confiável, para que possam ser feitas generalizações a partir delas em relação às categorias de interesse do pesquisador.

Durante o percurso de investigação foi então realizada a revisão teórica, por meio de pesquisa bibliográfica, a fim de buscar compreender o cenário da literatura infantil no mundo e no Brasil, e no intuito de dar sentido e legitimar as inquietações que deram início à definição do tema-problema. Os teóricos auxiliaram na consubstanciação da premissa estabelecida por essa pesquisadora, de que existe uma necessidade premente de se valorizar nas salas de aula das escolas do Espírito Santo, o autor que produz literatura infantil no Espírito Santo.

Em face a essa certificação, resultante do levantamento bibliográfico, partiu-se então para a realização de um levantamento documental sobre o uso de autores capixabas nos planos de disciplina do Ensino Fundamental I, das escolas Municipais de Presidente Kennedy-ES. Pretende-se, ao final dessa pesquisa, ter-se reunido um aporte de documentos que possam configurar a relevância dada à Literatura Infantil Capixaba como prática docente, evidenciada em planos e programas de aula. Findo isso, a hipótese que parece se efetivar, é a de que o professor não coloca em sua prática docente, como mediador de leitura, livros infantis de autores capixabas em sala de aula, e nem parece ser incentivado para tanto.

A proposta de desenvolver sequências didáticas para os professores-mediadores das turmas de 5º ano, do Município de Presidente Kennedy-ES, contendo estratégias de leitura com base nas obras escritora capixaba Elizabeth Martins (O jardim de Laila e João o botão) é uma iniciativa que se configura como

inédita e tem o propósito de colocar essa literatura em pauta nas escolas de Presidente Kennedy-ES.

Este estudo está estruturado primeiramente na apresentação de uma visão geral da importância da leitura e das estratégias, como forma de desenvolver bons leitores, a fim de já na introdução, permitir que o leitor contextualize o tema debatido aqui. Na oportunidade, parece preponderante a compreensão da minha trajetória no magistério e o motivo da escolha do tema, além da questão-problema, a justificativa e os objetivos do estudo.

Na revisão teórica, busca-se analisar a leitura nas práticas correntes do ensino, o papel do professor como mediador da leitura e as estratégias de leitura. Em seguida, é apresentada uma visão geral da literatura infantil, traçando uma breve história da mesma e sua importância na vida da criança. Por fim, ainda no referencial teórico, traça-se um breve panorama da literatura infantil no Espírito Santo.

No terceiro momento, é apresentado o referencial metodológico, caracterizando o local do estudo, o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Em momento posterior, serão apresentados os resultados e a discussão, bem como as considerações finais e as sequências didáticas, que compõem o produto final desta dissertação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A LEITURA NAS PRÁTICAS CORRENTES DO ENSINO

Desde o nascimento, o indivíduo vai construindo um sistema de referências com o qual dá significação ao mundo, elaborando tal sistema como linguagem para viver no mundo, falar do mundo e compreender esse mesmo mundo.

O desenvolvimento da leitura e da escrita são grandes desafios da educação atual, pois vive-se em um mundo orientado por elas. As crianças, muito precocemente, passam a conviver intensamente com a linguagem escrita. Outdoors, prateleiras de supermercado, jornais, revistas, placas de informação e muitos outros recursos estão o tempo todo presentes no dia-a-dia. Diante dessa variedade de situações, a criança presta atenção, procura compreender e tenta imitar. Ela usa a leitura e a escrita como formas de brincar e acaba lendo e escrevendo de verdade (SOARES, 2014).

Entretanto, apesar de interagirem desde o nascimento com a leitura e a escrita, é somente ao ingressar na escola que as crianças começam a receber informações sobre o seu funcionamento. Dessa forma, o educador pode procurar estratégias para promover uma aprendizagem que se encontre intimamente associada à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando, proporcionando a ele momentos de sistematização e de associação, fazendo com que os recursos utilizados por esse educando possam ser próprios de suas vivências, para que, tanto a leitura quanto a escrita passem a ter significado. Nesse sentido, “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2013, p. 39).

A leitura é um dos meios mais importantes para a aquisição de novas aprendizagens, possibilitando a construção e o fortalecimento de ideias e ações. Entretanto, vale destacar, como afirma Kriegl (2002, p. 23), que ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é bastante importante, na medida em que são vistos lendo ou escrevendo.

Segundo Mota,

Quando a leitura é uma necessidade, um “gosto” apreciado no ambiente em que a criança vive, se é partilhada, usufruída em comum, a criança desenvolverá o quanto puder a capacidade de ler, mesmo que ainda não conheça, não domine a letra, a palavra escrita (MOTA, 1995, p. 37).

Se a criança não sentir prazer com a leitura, não a entender como um caminho de descobertas, dificilmente a entenderá como algo que não seja obrigação e dever. Assim, o professor deve proporcionar um ambiente que estimule este gosto no ambiente da escola.

A produção da leitura, já que ela é de fato produzida na interação texto/leitor, envolve diversos fatores, dentre eles a multiplicidade de possíveis sentidos. O texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: os sentidos de um texto resultam de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Essa margem, esse intervalo, não é vazio, é o espaço determinado pelo social (ORLANDI, 1997, p. 118).

Um texto terá significados diferentes segundo as experiências e vivências de cada leitor. Portanto, um mesmo texto pode ser interpretado ou apreendido de diferentes formas segundo a visão pessoal de quem leu, ou seja, daquele que interagiu, se tornou interlocutor do mesmo.

A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética, ou seja, o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. Para Campos e Colomer:

Ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (CAMPS; COLOMER, 2002, p. 33).

A leitura, nessa visão, não deve ser entendida apenas como uma decodificação de um texto, mas percebida como um processo onde o leitor é ativo, processando e interagindo com o texto.

Segundo Fernando Seffner (2011, p. 132), a leitura não constitui, para a maioria, uma fonte importante de conhecimento sobre o mundo, nem a escrita uma

alternativa concreta de intervenção social, sendo, portanto, exatamente esse quadro que merece uma maior atenção por parte dos profissionais da educação.

É comum se observar indivíduos ditos alfabetizados que não conseguem compreender informações escritas ou transmitidas, deixando de obter direitos devido a esse fato. Como exemplo da dificuldade de compreensão do que se lê, pode ser citado o fracasso no entendimento de questões cotidianas, como um contrato de trabalho, que muitos trabalhadores assinam sem entenderem o significado de seus itens. Como exemplo da dificuldade que os indivíduos possuem de se expressar através da escrita, basta que se observe o fracasso nos vestibulares no que se refere à redação, onde a falta de clareza na exposição de ideias é uma mostra significativa do problema. Para Seffner:

Duas são as tarefas necessárias para retirar vasta parcela dos indivíduos da situação de exclusão. Primeiro, possibilitar que a maioria se apodere da linguagem como instrumento de pensamento, e não simplesmente como técnica de transcrição da oralidade. Segundo, possibilitar a utilização dessa linguagem para teorizar uma outra experiência social, diferente daquela que a classe dominante considera legítima (SEFFNER, 2011, p. 133).

Segundo Soares (2014, p. 8), ler e escrever são categorias complementares que exigem um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos em que “ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos”.

Infante (2000, p. 57) define a leitura como “o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade”. O aprendizado da leitura é uma tarefa contínua e permanente, que se enriquece com novas habilidades, à medida que se vão dominando adequadamente textos escritos cada vez mais complexos.

Freire (2011, p. 55) propõe uma concepção de leitura que se distancia dos tradicionais entendimentos do termo como sonorização do texto escrito, defendendo que a leitura começa na compreensão do contexto em que se vive. Ou seja, o indivíduo lê a partir dos fatos e coisas que o rodeiam. Para o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem

dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Para Firmino (2006, p. 5), ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, “significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. Assim, é através da leitura que o indivíduo pode entender a realidade e, a partir desse entendimento, compreender os significados do mundo ao seu redor.

Na concepção de Resende (1997, p. 164), “a leitura é um ato de abertura para o mundo. A cada mergulho nas camadas simbólicas dos livros, emerge-se vendo o universo interior e exterior com mais clareza”. Entra-se no território da palavra com tudo o que se é e se leu até então, e a volta se faz com novas dimensões, que levam a reinaugurar o que já se sabia antes.

2.2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

Aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Tendo em mente tal discurso, o professor deixa de lado a prática de apenas ensinar a habilidade de ler, que fez parte do cotidiano das salas de aula por muito tempo, em que a criança é vista como uma folha de papel em branco, pronta para receber as informações do meio, destacando o papel do objeto sobre o sujeito, com conteúdos acabados, sendo a criança um sujeito passivo, que recebe a aprendizagem sem exercitar suas possibilidades mentais e intelectuais (SILVA, 2011).

Cabe ao professor reconhecer que a leitura e a escrita não são atividades mecânicas, mas produtos resultantes de diversas competências e habilidades, devendo proporcionar situações em os estudantes possam desenvolver suas capacidades de uso da língua e adquirirem outras que não possuem em situações linguisticamente significativas. Nesse sentido, Vygotsky (2015, p. 129) afirma que “com o auxílio de uma outra pessoa (o professor), toda criança pode fazer mais do

que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento”.

Também é preciso levar em conta que as interpretações da criança na apropriação da leitura se constituem no prenúncio de um conhecimento futuro, por isso é importante que se considere as experiências que possui, percebendo e aproveitando os saberes construídos fora da escola, no seu meio cultural, social e linguístico.

Se do professor era exigido apenas que ministrasse aulas expositivas sobre conteúdos curriculares fixos numa estrutura rígida que não previa brechas nem modificações e marcasse avaliações para um público passivo, que acreditava que sabia muito menos, atualmente, este deve orientar o processo de aprendizagem, estimulando a busca dos alunos por mais conhecimento. Nesse contexto, o aluno é o agente da aprendizagem (SANTOS, 2008).

Para Santos:

Ensinar hoje em dia vai muito além da mera transmissão de informações. Ensinar exige dos professores uma boa dose de comprometimento e muita atitude. Atitude para despertar no aluno a reflexão e o senso crítico, conscientizá-lo daquilo que é ensinado, instigar a curiosidade e a persistência e oferecer meios para que esse aluno construa seu próprio conhecimento e, mais que isso, utilize esse como instrumento para sua realização pessoal, profissional e emocional (SANTOS, 2008, p. 15).

Para isso, é necessário que o professor seja capacitado para tal, pois, como afirmado anteriormente, ensina-se muito pelo exemplo, pela interação entre as partes e não apenas através de modelos pré-estabelecidos. Assim, não basta que o professor receba diretrizes para atuar de determinada forma, mas que seja preparado para fazê-lo.

Educar é construir, é libertar o ser humano de amarras, reconhecendo que a História é um tempo de possibilidades. É um tempo de ensinar a pensar certo. É um ato comunicante, co-participado, não sendo produto de uma mente burocratizada. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o discurso teórico se alie à sua aplicação prática (FREIRE, 2009, p. 78).

O autor ressalta, ainda, que adequar a formação dos professores às necessidades atuais, é um dos alicerces fundamentais a todo o processo de reforma educativa. Os alunos dos cursos de graduação devem, portanto, ser preparados

para as realidades acadêmicas, profissionais e sociais do século XXI (FREIRE, 2009, p. 79).

Portanto, a preparação do professor é essencial, pois somente o hábito da leitura diária pode criar condições do profissional conduzir os trabalhos de leitura em sala de aula de forma segura e satisfatória. Para isso, o professor deve ter vasto conhecimento e ter gosto pela atividade de produção de leitura para, somente assim, conseguir desenvolver esse hábito para a criança, devendo estar conectado às tendências atuais, sendo criativo para conduzir de forma produtiva o processo da leitura (SILVA, 2007, p. 43).

Nesse sentido, Kleiman afirma que:

A ação do professor não pode ser diluída, e passa a ser constitutiva, portanto, da relação entre autor e leitor, na qual, além dos interesses e capacidades do leitor jogam um papel importante, os objetivos da leitura. Nessa dimensão, também, o papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução. Do ponto de vista da relação autor-leitor, esquece-se muitas vezes que as dificuldades que o aluno tem para depreender o significado do texto são tão agudas que o papel do locutor se esvazia: o leitor não consegue recuperar nem o quadro referencial proposto pelo autor, nessa dimensão também, o professor pode, pela sua ação no contexto, isto é, ensino de leitura, restabelecer as condições para a interação (KLEIMAN, 2004, p. 40).

Nessa perspectiva, a função do professor, é organizar e mediar as práticas interativas de ensino e aprendizagem, tornando o aluno um ser social que se apropria da leitura nas interações com diferentes interlocutores (mediadores), sendo importante que compreenda a dinâmica da aprendizagem e o significado da prática escolar nesse processo, do contrário, a leitura se limita a uma mera decifração de códigos.

Ao se abordar a mediação, busca-se uma referência aos princípios de Vygotsky (2007) que, ao estudar os processos mentais superiores, procurou compreender como os mecanismos mais sofisticados, complexos, típicos do ser humano, frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social, podem interferir nas trocas entre os indivíduos.

A mediação é definida por Oliveira (1997, p. 26) como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. O professor deve ser um

mediador, trazendo para a sala de aula diferentes portadores de texto, para que o aluno possa conhecer os referenciais de leitura, adquirindo gosto e hábito pela mesma. No que se refere às questões que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula, Barbosa afirma que:

No caso da aprendizagem da leitura e da escrita, a teoria cognitivista permite recolocar o problema do método, pois a aprendizagem é vista não mais como uma aquisição mecânica de capacidades perceptivas, mas como uma atividade cognitiva, centrada na construção de um conhecimento. Enquanto nas teorias associacionistas o sujeito da aprendizagem é um sujeito passivo, que recebe o ensino e aprende, nas abordagens cognitivas é um sujeito ativo que age sobre o conhecimento, apropriando-se do objeto a ser apreendido (BARBOSA, 2013, p.71).

Assim, o professor deve proporcionar as condições desse uso, pois quando o aluno sabe para quem fala e escreve, num lugar e momento determinados, e por que ele fala e escreve, o significado da linguagem emerge desse uso contextualizado.

Quando se fala em mediação, tem-se consciência de que pode haver interação sem mediação, mas nunca uma mediação sem interação. Dessa forma, a educação pode ser utilizada pelos educadores como possibilidade de transformação humana, pois, como ressaltado por Freire (2011, p. 55), “ensinar exige consciência do inacabamento. O inacabamento do ser humano. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente”. Assim, o professor deve ter em mente que seu aluno não será, ao fim do seu trabalho, uma obra pronta, pois a linguagem, assim como a vida, possui esse inacabamento que Freire defende.

A linguagem deve ser trabalhada como um todo, através da prática com a leitura e a produção de textos, para que se possa alcançar a compreensão dos alunos do material escrito disponível e a capacidade destes em produzir textos significativos. Nesse contexto:

Ensinar a língua é enriquecer a experiência do aluno com a nossa própria experiência. Assim o ensino de língua deixaria de ser reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção. Para que a produção de textos constitua um ensino de conhecimento e produção é preciso que a escola resgate professor e alunos como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso da sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. Essa é a idéia de Vygotsky, que vê professor e alunos como elementos de uma aprendizagem intersubjetiva, e o que Bakhtin considera como dialogia.

Nesse sentido, o professor deverá assumir uma relação interlocutiva como princípio básico do processo de ensino-aprendizagem em que ele atua como locutor-interlocutor (FREITAS, 2002, p. 113).

É possível perceber então que o professor se despe de seu papel de detentor do conhecimento para, junto aos alunos, construir tal conhecimento, compartilhando suas descobertas e aprendizagens.

Com o auxílio do professor mediador, as atividades são pensadas, planejadas, organizadas e propostas para um fim específico e os aprendizes da leitura e da escrita são despertados para o prazer de ler. Para isso, no entanto, na concepção de Madi (2006, p. 49), pelo menos duas coisas são importantes: gostar de ler (ser o mediador também ele um leitor) e seduzir o outro para entrar no mundo das letras (ter à mão o controle de situações que instiguem, que cutuquem, que mexam com as vontades e interesses do aprendiz). O professor que conta, de maneira entusiasmada, sobre determinado livro que leu, pode levar seu aluno a querer também buscar o mesmo prazer.

2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Os estágios iniciais do desenvolvimento da leitura se concentram no desenvolvimento de relacionamentos com símbolos sonoros, habilidades de decodificação, identificação de palavras à vista e fluência. Uma vez que essas habilidades se tornam automáticas, os leitores têm mais recursos cognitivos disponíveis para compreensão. À medida que os leitores progredem, eles se tornam cada vez mais sofisticados em suas habilidades de compreensão. Finalmente, quando entram no estágio de construção e reconstrução, usam suas habilidades analíticas crítica para se tornarem produtores de novos conhecimentos e não apenas consumidores (BYRNE, 2013).

Os primeiros leitores podem começar a aprender como conectar sons a letras e palavras impressas e logo percebem que as letras representam sons e que combinações de letras produzem sons diferentes. Frequentemente memorizam os componentes visuais, isto é, ortográficos das palavras ou palavras inteiras e desenvolvem um vocabulário "visual". Portanto, esse estágio é caracterizado pelo aumento da correspondência de símbolos sonoros, maior memorização visual das palavras e grafias inventadas. Começam a misturar sons individuais para ler

palavras, bem como segmentar palavras em sons individuais. Nesse estágio, começam a aplicar estratégias como adicionar fonemas (sons individuais), excluir e substituir fonemas. Continuam gostando de ler histórias previsíveis e relevantes para eles e precisam ser expostos a um novo vocabulário, para aumentar a sua compreensão (SNOW; JUEL, 2013).

Os leitores progressivos estão no estágio inicial de se tornarem fluentes. Geralmente são mais eficientes em emitir palavras e se tornam cada vez mais automáticos em reconhecer as partes das palavras e decodificá-las. À medida que sua fluência aumenta, têm mais processos cognitivos disponíveis para direcionar a compreensão do que estão lendo. Este é um passo importante no desenvolvimento da leitura, à medida que começam a se tornar estratégicos, reconhecendo que estão lendo com um objetivo (BYRNE, 2013).

Os leitores de transição refinam e expandem suas habilidades de decodificação, aumentam a automação do reconhecimento de palavras, da sua taxa de leitura, do seu conhecimento de vocabulário e do seu nível de compreensão. Esse estágio pode ser encarado como uma extensão do estágio inicial do leitor ou como um pré-estágio de fluência. As crianças usam fontes de informação e estratégias como verificação, previsão e confirmação, esclarecimento, auto-correção e assim por diante. Comparam o texto com a ilustração para monitorar a precisão da leitura. Começam a ler silenciosamente e com fluência (BYRNE, 2013).

No estágio da leitura independente, a criança passa de aprender a ler para ler e aprender. A leitura nesta fase se torna mais proposital e os alunos podem acessar seus conhecimentos básicos para obter informações e se conectar com o texto escrito. Nesta fase, os leitores começam a desenvolver mais completamente sua compreensão dos significados que não são explicitamente declarados e são expostos a estratégias que podem usar para aumentar sua compreensão do que leem e continuam aprendendo novas palavras que ajudam nesse entendimento. Os leitores independentes geralmente são capazes de entender ou ver apenas um ponto de vista no texto que leem (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Os leitores no estágio avançado são capazes de analisar criticamente o texto sob diferentes perspectivas e costumam ler uma ampla variedade de estilos e tópicos. Possuem uma compreensão das metáforas e alegorias que usam para extrair significado do texto, continuando a desenvolver seu vocabulário e usando

várias estratégias para aumentar a compreensão. Os alunos nesta fase aprendem a escrever de forma criativa e persuasiva e leem para seus próprios propósitos (seja para obter conhecimento ou por prazer). Esses leitores geralmente são muito fluentes e eficientes em sua abordagem de leitura, possuindo várias estratégias nas quais podem recorrer para obter significado do que leem (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Para que a criança possa evoluir e alcançar todos os estágios de desenvolvimento da leitura, é necessário que seja estimulada, a fim de se tornar um leitor competente. Esse objetivo implica colocar o aluno em contato sistemático com o papel de leitor e escritor, compartilhando a multiplicidade de propósitos que a leitura e a escrita possuem: ler por prazer, para se divertir, para buscar alguma informação específica, para compartilhar emoções com os outros; e escrever para expressar as ideias, organizar os pensamentos, aprender mais, registrar e conservar como memória, informar, expressar sentimentos, enfim, para viver igualmente em sociedade.

Os livros servem como espelhos para as crianças verem personagens que se parecem e têm sentimentos e experiências semelhantes às suas. Servem também como janelas através das quais as crianças aprendem sobre seu mundo, olhando além do ambiente imediato e vendo personagens e eventos que ocorrem em outras comunidades ou em outras partes do mundo. Todas as crianças precisam ver a si mesmas e a seus colegas nas histórias compartilhadas e discutidas na escola.

Para formar usuários da língua, devem ser planejadas atividades didáticas em que a leitura entre pelos poros de cada aluno, fazendo parte de sua vida. É preciso que o aluno ocupe sistematicamente a posição de leitor e escritor para praticar, para construir o hábito, sentindo-se estimulado pelo prazer da autoria, vivenciando as surpresas das metáforas poéticas, divertindo-se com os ritmos das palavras, sentindo-se redimido pela imaginação, para poder ser arrebatado pelo conhecimento (GOUVEIA; ORENSZTEJN, 2006).

Esse contexto escolar de letramento representa uma abertura de possibilidades, um exercício de direito de aprender na escola as práticas de leitura e escrita tal como acontecem na vida. É dessa forma que se pode favorecer a plena participação dos alunos no mundo da cultura escrita.

Costuma-se afirmar que se ensina mais pelo exemplo do que pelo discurso. Assim, o professor que possui uma relação prazerosa com a leitura e a escrita tem

mais chances de êxito. No entanto, o que se observa em muitos casos é que as experiências dos professores com a leitura e a escrita (especialmente em função de seu processo de escolarização), nem sempre são ricas o suficiente para convertê-los em usuários habilidosos da língua, o que exige redimensionar a função dessas duas atividades em suas próprias vidas. Se isso ocorre, ganham eles e, seguramente, ganham os seus alunos (GOUVEIA; ORENSZTEJN, 2006).

Segundo Soares (2014, p. 8), ler e escrever são categorias complementares que exigem um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos em que “ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos”.

A leitura é uma atividade complexa que envolve tanto a percepção quanto o pensamento, consistindo em dois processos relacionados: reconhecimento e compreensão. O reconhecimento de palavras refere-se ao processo de perceber como os símbolos escritos correspondem ao idioma falado, enquanto a compreensão é o processo de dar sentido a essas palavras, frases e textos. Os leitores tipicamente fazem uso dos seus conhecimentos de vocabulário, gramática, experiência com texto e outras estratégias para ajudá-los a entender o texto escrito (SILVA, 2011).

A compreensão é o processo de derivar significado de informações conectadas ao texto e envolve conhecimento de palavras (vocabulário), bem como pensamento e raciocínio. Esta é uma ação interativa entre o conteúdo escrito e o leitor, que compreende o seu significado mais facilmente quando pode vinculá-lo a algo que sabe. Portanto, a compreensão não é um processo passivo, mas ativo (BAJARD, 2007).

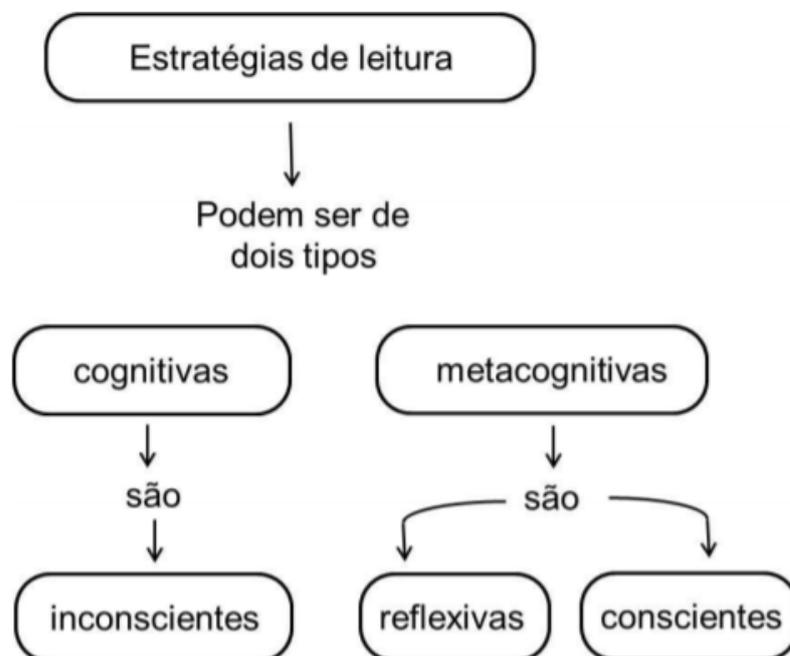
Tornar-se um leitor mais eficiente não é tão fácil. Basicamente, exige-se que tenha outras habilidades, pois é um processo muito complexo em que o objetivo é decodificar a mensagem pretendida pelo escritor, através dos seus conhecimentos prévios. Portanto, o professor deve desenvolver desde muito cedo as estratégias de leitura junto aos seus alunos, que são essenciais para processar as informações quando lerem um texto (CRUVINEL, 2010).

A partir da década de 1970, a leitura passou a ser entendida como um processo amplo e que há uma tendência adotada por bons leitores para aplicar uma variedade de estratégias, como pular palavras não essenciais, adivinhar por

contexto, ler frases amplas e continuar a ler, em caso de falha na decodificação e os alunos que aprendem o uso dessas estratégias apresentam-se melhores na leitura do que alunos que são tradicionalmente ensinados. Assim, fica claro que existe uma relação entre o uso da estratégia e nível de compreensão da leitura (PEREIRA; SILVA, 2009).

As estratégias de leitura podem ser classificadas em cognitivas e metacognitivas, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Classificação das estratégias de leitura



Fonte: PEREIRA; SILVA, 2009

As estratégias cognitivas são baseadas na necessidade de atingir um objetivo específico, enquanto o objetivo das estratégias metacognitivas é garantir que o objetivo cognitivo seja alcançado. Estratégias cognitivas são um tipo de estratégia de aprendizado que os alunos usam para aprender com mais sucesso. Isso inclui repetição, organização de um novo idioma, resumo de significados, suposição de significados do contexto, uso de imagens para memorização. Todas essas estratégias envolvem manipulação deliberada da linguagem para melhorar o aprendizado (KATO, 2007).

Estratégias metacognitivas geralmente ocorrem antes ou depois das estratégias cognitivas e às vezes são chamadas de pensamento sobre o

pensamento. As estratégias para a compreensão da leitura envolvem habilidades cognitivas e metacognitivas, que são usadas para garantir uma compreensão bem-sucedida (HODGES; NOBRE, 2012).

A metacognição pode ser entendida como a noção de pensar nos próprios pensamentos. A metacognição inclui a conscientização sobre o que se sabe e o que se sabe sobre as habilidades cognitivas próprias. O uso de estratégias de leitura metacognitivas podem impactar positivamente os alunos com dificuldades de aprendizagem, ajudando-os a desenvolver um plano apropriado para aprender informações, que podem ser memorizadas e eventualmente rotineiras. À medida que os alunos se conscientizam de como aprendem, usarão esses processos para adquirir novas informações com eficiência e, conseqüentemente, se tornarem pensadores mais independentes (HODGES; NOBRE, 2012).

2.4 COMPREENSÃO LEITORA

Ao se verificar as pesquisas sobre compreensão da leitura no Brasil, o número significativo de alunos que não entendem o material apropriado para a série é ainda preocupante, pois sabe-se a importância de entender a natureza das boas instruções de leitura nas séries primárias. Entre 76 países, o Brasil ocupa o 59º lugar no ranking de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e estimativas do Banco Mundial (2018) consideram que os estudantes brasileiros levarão cerca de 260 anos para atingir o mesmo nível de proficiência em leitura daqueles alunos dos países desenvolvidos.

A compreensão da leitura é fundamental para a participação ativa na sociedade global em transformação. O entendimento da natureza dos ambientes de texto cresceu nas últimas décadas, influenciando a visão do que significa ensinar a ler. Como a compreensão de leitura é uma interação multidimensional complexa entre leitor, texto, atividade e contexto, o desenvolvimento da compreensão de leitura requer um ambiente favorável para incentivar a leitura estratégica. Compreender vários caminhos instrucionais nas salas de aula é fundamental para entender como os alunos se desenvolvem como leitores, entendendo a como o ensino de estratégias se encaixa naturalmente com outros componentes da instrução de compreensão de leitura (CORRÊA, 2012).

Nas últimas décadas, a instrução sobre estratégias de leitura tem recebido considerável atenção. Estratégia é um conceito complexo, sendo necessário primeiramente apresentar as diferenças conceituais entre habilidades e estratégias e entre leitura e atividades estratégicas. Embora as habilidades estejam relacionadas às respostas do leitor ao texto; as estratégias compreendem a conscientização do leitor sobre os problemas de compreensão e a seleção da ferramenta mais apropriada para solucionar esses problemas, sendo o mecanismo que impulsiona a compreensão. As atividades envolvem a interação do leitor com o texto, no qual a compreensão pode fazer parte, enquanto a leitura estratégica é um processo orientado a objetivos que envolvem o uso consciente da estratégia para superar obstáculos relacionados à leitura, em termos do que o leitor faz para construir significado (PAIVA; OLIVEIRA, 2010).

Assim, as estratégias podem ser organizadas taxonomicamente de acordo com as estratégias aplicadas antes, durante ou após a leitura, mas a natureza recursiva de olhar para frente e para trás através do texto durante a leitura permite que estratégias semelhantes sejam aplicadas em momentos diferentes. As ações estratégicas que os leitores podem adotar aprimoram a compreensão da leitura, ativando o conhecimento prévio antes, prevendo e monitorando a compreensão durante e resumindo os textos após a leitura (SILVEIRA, 2010).

Bons leitores tendem a usar uma série de estratégias durante a leitura, como fazer previsões, conexões com experiências e conhecimentos pessoais e se envolver no automonitoramento (verificações contínuas da compreensão do texto). Os professores podem modelar, ensinar e promover o uso dessas e de outras estratégias eficazes de compreensão para ajudar seus alunos a se tornarem leitores ainda mais proficientes, levando em conta que estratégias de compreensão não são fins em si mesmas, mas um meio de ajudar os alunos a entenderem o que estão lendo (SIMÕES; SOUZA, 2001).

Os educadores podem equipar os leitores iniciantes com as ferramentas necessárias para ajudá-los a pensar e analisar o texto enquanto lêem, sendo essenciais que sejam usadas desde os primeiros anos de escolaridade. Segundo Arena (2010, p. 28):

Mais do que uma educação social através de uma proposta de valores, aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana; mais do que favorecer uma

interpretação ordenada do mundo, à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra; mais do que uma forma cultural codificada, o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural; mais do que se apropriar de uma visão estética do mundo e de um uso especial de linguagem, a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem.

As estratégias de processamento de leitura são os modos em que os leitores usam as fontes de informação no texto para decodificar as palavras. Eles incluem assistir e procurar características ou informações, prevendo o que vai estar no texto, cruzamento de dados para confirmar que a leitura faz sentido e se encaixa, e procurando mais informações quando um erro é detectado (SOLÉ, 1998).

As maneiras pelas quais os alunos aprendem e aplicam as estratégias de processamento ilustram a importância da metacognição no aprendizado da alfabetização. Por exemplo, os leitores que desenvolvem habilidades mais avançadas podem precisar ser ensinados a procurar e identificar a linguagem técnica em um texto e incentivados a verificar seu significado usando informações contextuais. Os alunos cujo controle das estratégias de processamento é limitado podem processar o texto de maneiras inadequadas, por exemplo, tentando soar cada palavra ou fazendo suposições aleatórias, em vez de usar as fontes de informação disponíveis no texto ou seu próprio conhecimento prévio (SOLÉ, 1998).

As estratégias de compreensão de leitura permitem que os leitores não apenas compreendam um texto, mas também pensem no que estão lendo e entrem em um diálogo mental com o autor. As principais estratégias de compreensão usadas por leitores proficientes são: fazer conexões entre textos e seus conhecimentos prévios; formar e testar hipóteses; fazer perguntas; criar imagens mentais ou visualizar; inferir significado; identificar o objetivo e o ponto de vista do escritor; identificar a ideia ou tema principal; resumir as informações ou eventos; analisar e sintetizar ideias, informações, estruturas e recursos; avaliar ideias e informações (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Embora os professores possam se concentrar em ensinar uma estratégia específica de cada vez, nem as estratégias de processamento nem as de compreensão são processos distintos para serem usados isoladamente, estando subjacentes e os leitores precisam ser capazes de usá-las efetivamente (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRAS, 2010).

Os leitores proficientes usam as estratégias de processamento de maneira integrada e usam mais de uma estratégia de compreensão para obter o máximo significado do texto. Por exemplo, para inferir significado, o leitor precisa fazer conexões com o conhecimento prévio, incluindo o conhecimento de outros textos. O leitor também usará todas as estratégias de processamento, pesquisa, previsão, verificação cruzada e autocorreção, à medida que atendem às informações no texto. As estratégias de processamento e compreensão são empregadas em combinações complexas, dependendo da natureza do texto, da tarefa de leitura e do caminho de desenvolvimento do aluno (HODGES; NOBRE, 2012).

Os leitores estratégicos usam seu conhecimento e suas estratégias de processamento e compreensão para encontrar ideias e informações em textos, tirando conclusões e fornecendo evidências para apoiar suas declarações, identificando causa e efeito, sequenciando ideias e informações e explorando as maneiras pelas quais os textos usam a linguagem para transmitir informações ou emoções, persuadir ou entreter (SOLÉ, 1998).

As estratégias de leitura não devem ser confundidas com atividades instrucionais, como o preenchimento de planilhas. Essas atividades raramente incluem instruções sobre como melhorar mentalmente a compreensão. As estratégias de leitura também não devem ser confundidas com exercícios destinados a dar aos alunos a prática de outras habilidades, como sequenciar ou tirar conclusões, que carecem de instruções explícitas sobre como pensar dessa maneira durante a leitura (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRAS, 2010).

As principais teorias de leitura sugerem cinco práticas em sala de aula para promover uma leitura autêntica, incluindo conhecimento prévio, consciência metadiscursiva e letramento ativo para uma discussão dialogicamente organizada. A leitura autêntica é aqui entendida como a leitura de tipos de texto que ocorrem fora de um contexto de aprender a ler, juntamente com a leitura desses textos para os propósitos pretendidos. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 65):

Entre o repertório de estratégias de compreensão – fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses -, há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais categorias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. Os norte-americanos chamam-na de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais.

O conhecimento prévio se refere ao que os alunos pensam sobre o que já sabem e usam esse conhecimento, juntamente com outras pistas, para entender melhor o que leem ou prever o que acontecerá a seguir. Supõe-se que os alunos continuem a ler para ver se suas previsões estão corretas. Os professores podem promover essa estratégia selecionando uma ideia principal do texto e fazendo aos alunos uma pergunta que relacione a ideia à sua experiência, levando-os a preverem se uma experiência semelhante pode ocorrer no texto (SOLÉ, 1998).

2.4.1 Conexões

Fazer conexões do texto é uma estratégia de compreensão de leitura, se referindo às ligações que um leitor faz entre um material de leitura e as próprias experiências. Esta estratégia é considerada eficaz para a compreensão da leitura, pois ajuda o leitor a entender como os personagens se sentem e a motivação por trás de suas ações; ajuda a ter uma imagem mais clara enquanto lê, tornando-o mais envolvido e evitando que se entedie durante a leitura; mantém o leitor focado; ajuda o leitor a se envolver e a lembrar o que leu (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Bons leitores fazem conexões com seus conhecimentos básicos, ativando sua experiência anterior, obtendo uma compreensão mais profunda. As conexões podem ser do texto com o leitor, que são associações entre o texto algo que aconteceu em suas próprias vidas, sendo importantes para que os alunos vejam como suas próprias experiências os ajudam a entender melhor o que os personagens da história sentem. As conexões também podem ser de texto para texto, que são links entre o texto e outra história lida anteriormente. Por fim, as conexões podem ser de texto para o mundo, que são os links que os alunos fazem entre o texto e algo que aconteceu no mundo (AZEVEDO, 2004).

2.4.2 Inferências

Fazer uma inferência envolve usar o que se sabe para adivinhar o que não se sabe ou ler nas entrelinhas. Os leitores que fazem inferências usam as pistas do texto junto com suas próprias experiências para ajudá-los a descobrir o que não é dito diretamente, tornando o texto pessoal e memorável. Ajudar os alunos a tornar

os textos memoráveis os ajudará a obter mais prazer pessoal com a leitura, a ler o texto com mais criticidade e a lembrar e aplicar o que leram (SOLÉ, 1998).

Leitores atenciosos, ativos e proficientes são metacognitivos; pensam em seu próprio pensamento durante a leitura, podendo identificar quando e por que o significado do texto não é claro para eles e podem usar uma variedade de estratégias para resolver problemas de compreensão ou aprofundar sua compreensão de um texto. Leitores experientes usam seu conhecimento prévio e informações textuais para tirar conclusões, fazer julgamentos críticos e formar interpretações exclusivas do texto. Inferências podem ocorrer na forma de conclusões, previsões ou novas ideias (GIROTTI; SOUZA, 2010).

A inferência pode ser definida como o processo de tirar uma conclusão com base nas evidências disponíveis, além de conhecimentos e experiências anteriores. Na fala do professor, as perguntas de inferência são os tipos de perguntas que envolvem a leitura nas entrelinhas. Assim, os alunos devem dar um palpite, pois a resposta não está declarada explicitamente, sendo necessário usar pistas do texto, juntamente com suas próprias experiências, para tirar uma conclusão lógica (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Os alunos começam o processo de aprender a ler com decodificação simples. A partir daí, trabalham para a plena compreensão do texto, aprendendo a entender o que foi dito, não apenas através do que é explicitamente indicado na página, mas também através do que o escritor sugeriu (SOLÉ, 1998).

O ensino de habilidades de inferência é extremamente importante para os alunos. É uma habilidade de ordem superior que é essencial para proporcionar acesso aos níveis mais profundos de compreensão. Ter uma habilidade refinada de inferir também tem aplicações importantes em outras áreas, particularmente em Matemática e Ciências. Dada a centralidade da leitura de padrões nessas duas disciplinas, não é surpresa que os alunos considerem essas habilidades extremamente úteis quando se trata de previsão e avaliação, especialmente (ARANA et al., 2013).

Ser capaz de inferir a partir de pistas desenvolve nos alunos uma apreciação da importância de basear suas opiniões em evidências identificáveis. A utilidade dessa habilidade transcende as paredes da sala de aula. No mundo, além dos portões da escola, a capacidade de inferir atenderá bem os alunos em suas

interações com outras pessoas nos níveis pessoal, social e profissional (SOLÉ, 1998).

2.4.3 Visualização

Os alunos desenvolvem uma imagem mental do que é descrito no texto. Os professores podem explicar aos alunos como visualizar o que está descrito no texto para ajudá-los a lembrar do que leram. Ao criar uma imagem mental, os alunos podem se envolver diretamente com um texto e criar seu próprio contexto visual que ajuda na sua compreensão enquanto lê (SILVEIRA, 2005).

A visualização fortalece as habilidades de compreensão de leitura à medida que os alunos obtêm um entendimento mais completo do texto que estão lendo, usando conscientemente as palavras para criar imagens mentais. À medida que os alunos adquirem práticas mais deliberadas com essa habilidade, o ato de visualizar o texto se torna automático. Os alunos que visualizam enquanto lêem não apenas têm uma experiência de leitura mais rica, mas também podem recordar o que leram por períodos mais longos (SOLÉ, 1998).

Visualizar o texto enquanto ele está sendo lido ou ouvido também cria links pessoais entre os leitores e o texto, que conseguem imaginar os personagens sobre os quais leem, levando-os a se envolverem mais com o que estão lendo. Isso contribui para uma experiência de leitura mais significativa e promove a leitura contínua (GIROTTI; SOUZA, 2010).

2.3.4 Sumarização e Síntese

Sumarizar e sintetizar são duas importantes estratégias de compreensão de leitura, sendo habilidades com as quais os alunos lutam e muitas vezes confundem, apesar das diferenças. Sumarizar ensina aos alunos como discernir as ideias mais importantes em um texto, como ignorar informações irrelevantes e integrar as ideias centrais de maneira significativa (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Ensinar os alunos a sumarizar melhora a memória do que é lido e aumenta a compreensão, ajudando a reduzir a confusão. Essa estratégia usando atividades de escrita baseia-se em conhecimentos anteriores, ajuda a melhorar a escrita e fortalece as habilidades de vocabulário (ARANA et al., 2013).

A sintetização ocorre quando um aluno mescla novas informações com conhecimentos prévios para formar uma nova ideia, perspectiva ou opinião. À medida que os alunos leem, lembram-se de informações familiares, criam novas ideias, descobrem ideias originais e alcançam insights sobre novas perspectivas. A síntese ajuda na compreensão da leitura, pois exige que os alunos internalizem novas informações em suas próprias palavras e também combinem as informações com seus conhecimentos anteriores. Esse processo ajuda-os a se lembrar das informações e a transferi-las para novas situações (SILVEIRA, 2005).

Assim, sintetizar ajuda na compreensão da leitura, porque exige que os alunos coloquem o novo material em suas próprias palavras e o combinem com seu conhecimento prévio. Como eles são capazes de expressar suas próprias palavras e se relacionar com conhecimentos prévios, é mais provável que eles se lembrem e compreendam as informações (GIROTTI; SOUZA, 2010).

2.5 A LITERATURA INFANTIL

Literatura infantil é qualquer literatura apreciada pelas crianças. Mais especificamente, compreende os livros escritos e publicados para jovens que ainda não estão interessados na literatura adulta ou que talvez não possuam as habilidades ou entendimento necessários para sua leitura. A faixa etária da literatura infantil compreende desde a infância até a fase inicial da adolescência (CHICOSKI, 2010).

O destinatário da literatura infantil de qualidade, de acordo com Colomer (2003, p. 173), é a criança ou adolescente “que aprende socialmente e a quem se dirigem textos, que pretendem favorecer a educação social através de uma proposta de valores, de modos de relação social e de interpretação ordenada do mundo”.

A maioria dos gêneros literários da literatura adulta também aparece na literatura infantil. A ficção em suas diversas formas, realismo contemporâneo, fantasia e ficção histórica, poesia, contos folclóricos, lendas, mitos e épicos, todos têm sua contrapartida na literatura infantil. A não ficção para crianças inclui livros sobre artes e humanidades; as ciências sociais, físicas, biológicas e da terra; e biografia e autobiografia. Além disso, os livros infantis podem assumir a forma de livros ilustrados, nos quais textos visuais e verbais formam um todo

interconectado. Os livros ilustrados para crianças incluem livros de histórias, de alfabeto, livros sem palavras e livros conceituais (CHICOSKI, 2010).

2.5.1 Breve história da Literatura Infantil

Devido à sua tradição oral, é difícil traçar a origem da primeira história infantil. De acordo com Souza e Feba (2011, p. 153):

As primeiras civilizações utilizavam a linguagem oral para repassar aos seus descendentes a sabedoria deixada por seus antepassados, para solucionar problemas e manter vivas as tradições e segredos de seus povos. Nesse sentido, ao olharmos para a história da humanidade constatamos que ela está fortemente marcada pelo uso que os homens fizeram das narrativas para que pudessem se descobrir enquanto pessoas e para repassar às gerações futuras sua identidade e as descobertas realizadas em consequência de suas necessidades, ou seja, o fazer-se ser humano foi construído no decorrer da história narrada.

No entanto, apesar da importância da oralidade para a permanência daquelas histórias, a literatura infantil passou a ser assim considerada somente quando começou a ser registrada através da linguagem escrita. Como muitas culturas viam as crianças como pessoas que já estavam a caminho da idade adulta, não percebiam a infância como um tempo próprio. Foi somente a partir da Idade Moderna, especialmente no século XVIII, que o mundo da criança começou a ser separado do mundo adulto, começando a haver uma percepção da distinção entre as características próprias da infância daquelas de um indivíduo adulto. O Iluminismo, movimento que tinha o homem como centro do universo, ressaltando a razão como princípio, se preocupou também com a formação da criança, entendendo-a como alguém que possui um modo próprio de pensar e sentir, mas que necessita de formação, por ser um indivíduo inacabado (PEDREIRA, 2006).

Segundo Ariès (1981, p. 277), “passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena, antes de deixá-la unir-se aos adultos”. Curiosamente, quando se observa o passado, pode-se perceber que a popularidade e o nível de produção da literatura infantil estiveram diretamente relacionados ao desenvolvimento de filosofias e/ou teorias sobre crianças e infância.

Antes de meados do século XVIII, as histórias infantis consistiam principalmente em princípios morais e/ou perspectivas realistas do mundo e os livros

publicados especialmente para crianças eram quase sempre instrutivos (livros de ortografia, escolares, de conduta). No entanto, isso não significa que as crianças da época não os apreciassem. Uma das primeiras formas de literatura acessível às crianças era o livro de chapas, um pequeno livro grampeado que geralmente incluía um conto de fadas, poemas e almanaques. Os primeiros contos de Jack, o gigante e o pé de feijão foram impressos dessa maneira no final do século XVIII (COELHO, 2002).

O editor John Newbery foi o primeiro a se dedicar à criação e comercialização de livros especificamente para crianças. O sucesso de seu trabalho deveu-se em parte à ascensão da classe média britânica durante esse período e ao aumento da quantidade de dinheiro e tempo de lazer que as famílias podiam ter com seus filhos. Outro fator foi uma filosofia em mudança sobre o papel e a natureza das crianças, como afirmado anteriormente, quando, em vez de serem vistas como adultos em miniatura, começaram a ser reconhecidas como tendo interesses, energias e capacidade de atenção muito diferentes dos adultos (KIRCHOF; BONIN, 2016).

A partir do sucesso das publicações de Newberry, a literatura infantil floresceu no século XIX, surgindo escritores como Lewis Carroll e suas Aventuras de Alice no país das maravilhas, Robert Louis Stevenson e sua Ilha do Tesouro, Mark Twain, com Huckleberry Finn e os irmãos Grimm, com os Contos dos irmãos Grimm, títulos conhecidos até os dias atuais, se afastando do estrito moralismo de produções anteriores e passando a escrever peças imaginativas para entreter (KIRCHOF; BONIN, 2016).

No século XX surgiram os livros ilustrados, apresentando uma ideia ou história em que figuras e palavras trabalham juntas para criar um todo estético. Com o advento das técnicas de reprodução baseadas em computador, o processo outrora tedioso e caro de reprodução foi revolucionado e quase todas as mídias originais podem ser traduzidas com sucesso nesse formato. Embora muitos artistas continuem trabalhando com mídias tradicionais, como gravura, caneta e tinta, fotografia e pintura, eles se juntaram a artistas que trabalham com escultura em papel, construções de mídia mista e computação gráfica (COELHO, 2002).

Outra grande mudança na publicação para crianças foi o aumento da literatura infantil multicultural. Antes de meados do século XX, o mundo representado nos livros infantis era em grande parte um mundo branco e quando

personagens de outras culturas ou etnias apareciam, eram quase sempre mal estereotipados. O movimento pelos direitos civis alertou os editores e o público leitor sobre a necessidade de livros que representassem todas as crianças e não apenas a maioria branca. Assim, embora a porcentagem de livros infantis de e sobre pessoas de cor, por exemplo, não seja igual ao número real da população, a literatura infantil é mais abrangente e diversificada do que em qualquer outro momento da história (COELHO, 2010).

No Brasil, a literatura infantil teve seu surgimento ligado às transformações ocorridas após a proclamação da República, em 1889, especialmente no que se refere à escolarização das crianças. No entanto, em um primeiro momento, consistia de obras escritas para adultos e adaptadas ao público infantil ou traduções de obras estrangeiras (ZILBERMAN, 2005).

A partir da década de 1920, a literatura infantil brasileira começou a narrar suas próprias histórias, com a obra “Narizinho arrebitado”, de Monteiro Lobato, posteriormente denominada “As reinações de Narizinho”, representando, nas palavras de Costa (2005, p. 67), “toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava o conceito de Literatura Infantil no Brasil”.

Para Coelho (2010, p. 247), Monteiro Lobato “encontrou o caminho criador de que a literatura infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia”.

Entretanto, foi somente na década de 1970 que ocorreu uma reformulação da literatura infantil no país, passando a ser reconhecida não somente pelo público, mas também pela escola. Novamente, a figura que mais se destacou com suas obras foi Monteiro Lobato. Segundo Silva (2011, p. 28), Monteiro Lobato acreditava que este gênero deveria juntar “divertimento e informação, pois acreditava que, para a criança, aprender também dá prazer”.

Segundo Oliveira (2018, p. 22), após a expansão ocorrida na década de 1970, a literatura infantil se manteve até o século XXI, sendo a vertente literária que mais cresce no país, “apesar das tecnologias de entretenimento que, supostamente, concorrem com ela”, sendo muito significativa na educação infantil, “remontando à sua gênese no mundo moderno, na qual houve um atrelamento à educação para (com) formação dos sujeitos”.

Atualmente, o país conta com grandes escritores dedicados à literatura infantil, tais como Ruth Rocha, Maria Clara Machado, Ziraldo, Marina Colassanti, dentre outros, tendo recebido por três vezes o prêmio internacional Hans Christian Andersen, considerado o mais importante do gênero, com os autores Ana Maria Machado, Roger Melo (como ilustrador) e Lygia Bojunga Nunes.

2.5.2 A importância da literatura na vida da criança

Segundo Solé (1998), o domínio da leitura se constitui em um dos maiores desafios da escola, pois este é um requisito essencial para a autonomia do indivíduo em uma sociedade letrada. Ler vai além da decifração de símbolos, envolvendo a compreensão e a construção de significados sobre o texto.

Dar às crianças acesso a todas as variedades de literatura é extremamente importante para o seu sucesso, devendo a leitura ser incentivada por educadores e pais desde muito cedo, pois não só é importante no desenvolvimento de habilidades cognitivas para ter sucesso na escola ou no ambiente de trabalho, mas também é valiosa porque oferece às crianças oportunidades de apreciar sua própria herança cultural e de outras pessoas; ajudar a desenvolver a inteligência emocional e criatividade; nutrir o crescimento e o desenvolvimento da personalidade e das habilidades sociais; e transmitir temas importantes de uma geração para a seguinte. Nesse entendimento, Moura e Martins afirmam que:

A leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (MOURA; MARTINS, 2012, p. 87).

A literatura infantil oferece aos alunos a oportunidade de responder à literatura e desenvolver suas próprias opiniões sobre o tópico. Isso fortalece o domínio do desenvolvimento cognitivo, pois estimula um pensamento mais profundo. A literatura de qualidade não diz ao leitor tudo o que ele precisa saber, permitindo alguma diferença de opinião. Um leitor pode tirar algo completamente diferente da literatura do que o próximo, com base nos seus pontos de vista e experiências pessoais. Podem aprender a avaliar e analisar a literatura, bem como resumir e fazer hipóteses sobre o tópico (ZILBERMAN, 2005).

Nesse contexto, os livros que não contêm palavras também são importantes, sendo excelentes estímulos para a linguagem oral e escrita, pois a criança analisa as ilustrações e desenvolve seu próprio diálogo para a história, fortalecendo as funções cognitivas, ao formar opiniões por si só e se expressar através da linguagem, resumindo a trama de um livro. Segundo Ramos (2013, p. 109):

Nem todo o livro de imagens é construído a partir de um roteiro ou de uma história já conhecida. Quando se depara com um livro-imagem cuja narrativa é inédita, o leitor se torna responsável por criar o texto verbal. As crianças, pouco compromissadas com a lógica, são capazes de dar diferentes rumos para uma história proposta a partir dessa linguagem em que as palavras estão ausentes.

A literatura infantil fornece elementos para a criança aprender sobre sua própria herança cultural e as culturas de outras pessoas. Arena (2010, p. 17) ressalta que os livros nascem de condições históricas que não estão contidas apenas no presente, mas “antes, pelos fios entretecidos de todo o passado histórico e, por esses fios, o leitor pode compor, dialogicamente, seus traços culturais”.

Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos, etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, nesse sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor (SOLÉ, 1998, p. 46).

A literatura infantil ajuda a desenvolver a inteligência emocional, pois suas histórias têm o poder de promover o desenvolvimento emocional e moral da criança, ao se deparar com personagens que tomam decisões morais e consideram as razões de suas decisões, incentivando-a a pensar mais profundamente sobre seus próprios sentimentos (KOCH; ELIAS, 2012).

Também desempenha um importante papel na promoção e expansão da imaginação, incentivando a criatividade. De acordo com Martins (2003, p. 43), o contato com o livro oferece um prazer singular, onde a criança “é atraída pela curiosidade, pelo formato, pelo manuseio fácil e pelas possibilidades emotivas que o livro pode conter”.

É valiosa porque promove a personalidade e o desenvolvimento social. As crianças são muito impressionáveis durante os anos de formação e a literatura infantil pode ajudá-las a se transformar em pessoas atenciosas, inteligentes e

amigáveis. O psicólogo do desenvolvimento Jean Piaget (1982) afirma que, quando a criança passa do estágio de desenvolvimento cognitivo pré-operacional para o operacional, se tornam menos egocêntricos.

Enquanto os alunos da pré-escola podem se concentrar inteiramente em si mesmos, à medida que envelhecem, começam a levar em consideração os sentimentos e pontos de vista dos outros. Ser capaz de entender os pontos de vista de outras pessoas e não ser egoísta são habilidades importantes que os adultos devem nutrir nas crianças, pois relacionamentos aceitáveis exigem uma compreensão dos sentimentos e pontos de vista dos outros. Nesse contexto, a literatura infantil pode promover o desenvolvimento social, incentivando a criança a aceitar outras pessoas e suas diferenças, a desenvolver relacionamentos amigáveis e o contato social. A literatura infantil tem valor porque é uma tradição atemporal, na qual os livros são os principais meios de transmitir a herança literária de uma geração para a outra, sendo extremamente valiosa no ambiente escolar e em casa. (CHICOSKI, 2010).

Para Colomer (2002, p. 141), a leitura supõe “uma ampliação da experiência, porque nos põe em contato com outras vozes que traduzem outras experiências, outras maneiras de entender a realidade na qual se inclui a visão própria”.

A literatura atende as crianças de quatro maneiras principais: ajuda-as a entender melhor a si mesmas, aos outros, ao mundo e aos valores estéticos da linguagem escrita. Quando as crianças leem ficção, poesia narrativa ou biografia, geralmente assumem o papel de um dos personagens. Por meio dos pensamentos, palavras e ações desse personagem, a criança desenvolve uma visão sobre seu próprio caráter e valores. Devido a experiências com a literatura, os modos de comportamento e estruturas de valor da criança podem ser alterados ou ampliados (COELHO, 2002).

Quando as crianças assumem o papel de personagem de um livro enquanto leem, elas interagem indiretamente com os outros personagens retratados nessa seleção em particular e, no processo, aprendem algo sobre a natureza do comportamento e as consequências da interação pessoal. Em certo sentido, se conscientizam das semelhanças e diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, Tommasi (2012, p. 33) afirma que “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”.

Como a literatura não está sujeita a limitações temporais ou espaciais, os livros podem transportar figurativamente os leitores através do tempo e do espaço. Outros lugares no passado, presente ou futuro convidam à exploração infantil. Por causa dessa exploração, as crianças passam a entender melhor o mundo em que vivem e seu próprio relacionamento com ele. A linguagem escrita em seus usos literários é um instrumento de expressão artística. Através da prosa e da poesia, as crianças exploram a versatilidade da palavra escrita e aprendem a dominar sua profundidade de significado. Também através da literatura, as crianças podem ir além dos limites exteriores da realidade e se colocar em mundos de faz de conta, sem restrições da vida cotidiana (CADEMARTORI, 2010).

2.6 A LITERATURA INFANTIL NO ESPÍRITO SANTO

Ao se buscar por materiais voltados à literatura infantil no Espírito Santo, o pesquisador se depara com algumas notícias esparsas na mídia escrita, que não apresentam um panorama aprofundado do tema. De sorte que a pesquisa da professora e jornalista Ivana Esteves Passos de Oliveira, apresentada em seu livro “A indústria criativa da literatura infantil: histórias de autores e livros”, além dos escritores Maria Amélia Dalvi e Francisco Aurélio Ribeiro, fornecem um conteúdo cuidadoso e detalhado, com o qual este tópico será embasado.

Segundo Oliveira (2018), a literatura infantil capixaba remonta ao século XIX, seguindo o estilo da época, de cunho colonialista. A partir da década de 1980 começa a ter uma maior produção, apesar de apresentar um crescimento ao longo dos anos. Tal fato se deve às ações culturais relacionadas ao PROLER (programa de estímulo à leitura do Ministério da Educação) e à Universidade Federal do Espírito Santo, através da criação da disciplina de literatura infantil, posteriormente extinta.

Entretanto, se depara com dois obstáculos para que, de fato, se consolide, que são a sua divulgação e a sua distribuição, afirmando ainda que:

Na contemporaneidade, a publicação independente é a prática mais comum: percebe-se um autor que produz, publica, divulga e distribui seus livros, sem o suporte de um sistema editorial-literário organizado. O escritor de literatura infantil no Espírito Santo acumula as funções de autor, alguns de ilustrador, editor, produtor gráfico, contador de história, divulgador e distribuidor (OLIVEIRA, 2018, p. 22).

A produção e publicação de obras da literatura infantil é assegurada pelas políticas públicas diretas e indiretas, tornando possível para as grandes editoras a viabilidade econômica desses projetos, tanto para autores e ilustradores quanto para a própria editora, através da aquisição das obras pelo Ministério da Educação ou secretarias municipais e estaduais de educação. Entretanto, no Espírito Santo, são raras a divulgação e distribuição de obras de autores capixabas, que contam somente com publicações através de premiações, com distribuição restrita (OLIVEIRA, 2018).

Nesse contexto, os autores capixabas contam com projetos de leitura, contadores de histórias e as escolas públicas e privadas para divulgarem suas obras. Diante desse quadro, esses autores participam de toda a cadeia produtiva, inclusive da venda e formação de leitores, haja vista o estado possuir somente uma distribuidora de livros de autores capixabas (Logos), mas que também distribui títulos nacionais, não sendo exclusiva da literatura local, que fica à margem (segundo a autora, à margem da margem) e invisível em relação à literatura nacional. Para desempenhar todas essas funções, o autor não pode dedicar seu tempo somente à atividade criativa (OLIVEIRA, 2018).

Nesse sentido, Oliveira e Dalvi (2016, p. 13) ressalta que:

Essa situação indica que os escritores de livros infantis no Espírito Santo vêm desde sempre se reinventando em estratégias diversas para administrar todas as etapas da cadeia criativa da literatura – escrita, ilustração, produção gráfica, publicação, divulgação e distribuição. Ou seja, imbricam-se nas áreas criativa, administrativa e econômica.

Assim, não fosse esta participação ativa dos escritores, provavelmente não haveria de se pensar em uma literatura infantil capixaba, pois sem distribuição não há acesso e, conseqüentemente, não há demanda (OLIVEIRA; DALVI, 2016).

Na década de 1990, Francisco Aurélio Ribeiro, como secretário de Produção e Difusão Cultural da Universidade Federal do Espírito Santos, desenvolveu um trabalho que revelou diversos escritores capixabas, através da publicação de livros e lançamentos dos mesmos em cidades do interior, a fim de expandir o conhecimento sobre esses escritores em todo o estado.

Dentre os escritores do Espírito Santo, Ribeiro é um dos mais conhecidos, sendo autor de diversos livros voltados ao público infanto-juvenil e o primeiro autor capixaba a publicar um livro infantil por uma grande editora (Melhoramentos) e

durante as décadas de 1980 e 1990 teve obras publicadas por grandes editoras, dentre as quais a Companhia Editora Nacional, fundada por Monteiro Lobato, sendo considerada a maior referência do país em literatura infanto-juvenil (ESPIRITO SANTO, 2016).

Entretanto, quando não mais conseguiu publicar nacionalmente seus livros, financiou suas obras. Como relata em entrevista à Oliveira (2018, p. 93), ao se referir às dificuldades pelas quais passam os escritores capixabas, “aqui você tem que pagar para fazer um livro, tem que batalhar”. Além de escritor, Ribeiro dedicou sua vida profissional e pessoal à divulgação da importância da literatura infantil e à valorização dos escritores capixabas.

De acordo com esse autor, ao analisar a distribuição das obras literárias, afirmou que:

Há uma produção editorial, hoje, no Espírito Santo, espalhada em seus principais municípios, de dezenas de livros produzidos em pequenas gráficas e editoras, muitas vezes com circulação apenas local. Há escritores que têm edições de milhares de livros vendidos entre os leitores de sua cidade. [...] O que falta, ainda, no Espírito Santo, é uma política de circulação e de divulgação dos livros capixabas, lugares públicos e privados onde possam ser vistos e conhecidos e uma política de aquisição de livros de autores capixabas (RIBEIRO, 2015, p. 3).

Observa-se nas palavras do autor, profundo conhecedor da literatura e do mercado editorial no estado, o quão pouco os escritores capixabas têm sido publicados e divulgados, o que, a um olhar distante, poderia parecer que a literatura infantil conta com poucos representantes, o que não corresponde à realidade.

Falta à literatura infantil capixaba um profissional que possa divulgar e comercializar esses livros, primeiramente com editoras e/ou financiadores e posteriormente com as escolas e livrarias, exonerando os escritores dessas tarefas alheias ao ato criativo. Nesse sentido, Oliveira (2018, p. 126) ressalta que a situação da literatura infantil no Espírito Santo “mostra um autor que assume tanto as funções da criação verbal e visual, a produção gráfica e a viabilização do mercado, tem o enredo de muito trabalho, o que acaba, por muitas vezes, dispersando-o do processo estético *stricto sensu*”. Entretanto, segundo a autora, apesar de alguns desses autores defenderem um maior profissionalismo na cadeia produtiva desses livros, apresentam um certo encantamento pelo controle que possuem sobre todo o processo de preparação dos seus livros.

Em entrevista a Oliveira (2018), a escritora capixaba Silvana Pinheiro, que realiza a divulgação de seus livros nas escolas públicas e privadas, afirma que é através de projetos nas instituições educacionais que a literatura alcança o seu público alvo. Por ser mediadora de leitura e participar de um grupo de contadores de história, está sempre próxima dos professores, fazendo a divulgação de sua obra dessa forma, além das redes sociais, e-mails e um site.

De acordo com Pinheiro (*apud* RIBEIRO, 1997, p. 89), a literatura infanto-juvenil ocupa uma parcela significativa do mercado editorial brasileiro, surgindo novas editoras, com um crescente lançamento de títulos, sendo possível observar também uma melhoria na qualidade estética de conteúdo e visual dos mesmos, possuindo uma literatura em condições de igualdade com os países mais desenvolvidos.

Outra escritora que também divulga seus livros de porta em porta é Neusa Jorden. A materialização dos seus livros tem uma característica interessante; seu patrocínio vem dos fornecedores do seu estabelecimento comercial, entrelaçando suas duas atividades profissionais. A divulgação e venda é feita de porta em porta, além de redes sociais e contatos com as escolas. Segundo a autora, em entrevista a Oliveira (2018, p. 112):

É preciso ter paciência e determinação, pois eu tenho que vender meus livros para sobreviver. Além disso, eu quero continuar a fazer literatura: produzir, publicar e comercializar são etapas desse processo que eu incorporo para assegurar o equilíbrio da cadeia criativa.

O escritor e ilustrado Ilvan Filho também é obrigado a procurar patrocínio para a produção de suas obras. Através de palestras em salas de aula faz a divulgação dos seus trabalhos e busca a utilização dos mesmos pela instituição, “diante do incipiente incentivo do poder público e da ausência de editoras regionais” levando o escritor a desenvolver estratégias paralelas de comercialização. Ilvan Filho, além dos livros infantis, confecciona atividades lúdicas, sempre relacionadas à sua obra, como jogo dos sete erros, liga pontos, desenhos para colorir, que são distribuídas nas escolas visitadas. Além das visitas à escola, o autor participa do Bloguinho, do Jornal Gazeta Online e possui um blog pessoal, onde divulga seus trabalhos e relata as visitas realizadas às escolas, bem como as atividades desenvolvidas nessas instituições relacionadas aos seus livros (OLIVEIRA, 2018).

A escritora Elizabeth Martins, sobre a qual este estudo se deterá de forma mais particularizada, também enfrenta os mesmos problemas dos autores citados: a publicação e distribuição de sua obra. Ao tratar dessa questão, afirma que:

O mercado para literatura infantil cresceu em parte graças aos projetos de incentivo à leitura e ao interesse das escolas de levar escritores capixabas aos projetos internos, com o público infantil. Mas, apesar de trabalhar há mais de 20 anos nessa área, ainda considero muito difícil distribuir nossa produção literária (ESPIRITO SANTO, 2016, p. 6).

De acordo com Oliveira (2018), Elizabeth Martins assumiu toda a cadeia produtiva de suas obras, fazendo questão de visitar as escolas que adotam seus livros, a fim de interagir com os alunos, autografar os livros e conhecer a forma como são trabalhados com as crianças. A autora sente prazer em participar de todas as etapas, da criação à distribuição, bem como das visitas às escolas, preferindo essa via a colocar seus livros em livrarias, considerando que não vale a pena financeiramente. Assim, as vendas são feitas diretamente com a autora.

Elizabeth Martins é natural de Vitória-ES, professora de história, atualmente aposentada pela Universidade Federal Fluminense, sendo considerada uma das escritoras mais destacadas de literatura infantil no estado. Publicou três livros: *A bailarina cor de rosa*, em 1993, que está em sua terceira edição, com 3.500 exemplares; *João, o botão*, em 1999, com quatro edições e 6.000 exemplares; e *o Jardim de Laila*, em 2007, com 3.000 exemplares. As primeiras edições dos dois primeiros títulos foram editados pela Lei Rubem Braga, do município de Vitória-ES, criada em 1991 para apoiar projetos de arte e cultura através de incentivos fiscais. As demais edições foram de acordo com a demanda das escolas e da Secretaria de Educação do estado, feitas pela própria autora.

Em entrevista concedida a Oliveira (2018, p. 100), a autora afirma que, após a publicação do seu primeiro livro, surgiu a necessidade de buscar caminhos para a sua divulgação, no que teve o auxílio de amigos. Ao narrar sua trajetória para divulgar e vender sua obra, afirma que “visitava academias de balé para propor compra da obra publicada, ia a apresentações de dança e depois abordava as professoras, oferecendo o livro. Eu entendia que, se eu não fizesse isso, eu ia ficar com o livro em casa”.

Através dessa divulgação nas escolas, o livro *A bailarina cor de rosa* foi escolhido para compor o acervo das bibliotecas escolares de todo o estado do

Espírito Santo. Segundo Oliveira (2018, p. 104), ao relatar o encantamento da escritora em protagonizar todas as etapas da produção dos seus livros, esta “escolhe o ilustrador, escolhe o papel, a capa, vai à gráfica, acompanha a impressão, etc.”

Ao se analisar os escritores de literatura infantil do Espírito Santo, é possível notar que estes incorporaram em suas vidas, a divulgação dos seus livros através de palestras, participação em eventos e a frequência em escolas, buscando, através do contato permanente com professores e alunos, não somente divulgarem suas obras, mas essencialmente desenvolver nas crianças o prazer de ler. Dentre os escritores citados, somente Francisco Aurélio Ribeiro não busca por conta própria um mercado para seus livros. Outra observação é que, dentre os escritores, Elizabeth Martins se destaca em relação a essa estratégia de divulgação e comercialização, ao descrevê-la como prazerosa e instigante.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratório, realizada primeiramente através de pesquisa bibliográfica. Segundo Manhães, Kauark e Medeiros (2010), a pesquisa é considerada bibliográfica quando é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na internet. Dessa forma, o material da pesquisa foi buscado utilizando os descritores “leitura”, “literatura infantil” e “estratégias de leitura”, sem limitação de data.

Posteriormente foi realizada pesquisa documental na Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy-ES, onde se buscou verificar, através dos planos de ensino dos professores do 5º ano, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, a utilização de autores capixabas em suas aulas.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

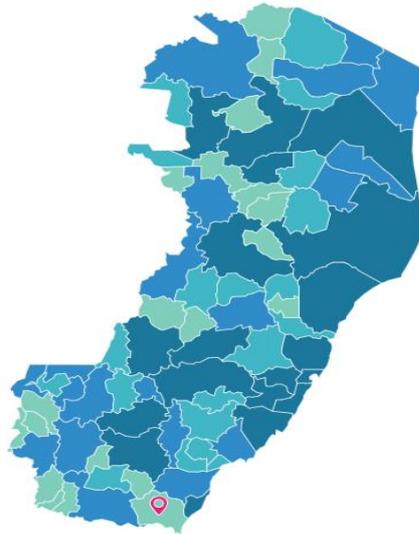
A amostra do estudo foi composta por 11 escolas municipais, que possuem, juntas, 16 turmas de 5º ano do município de Presidente Kennedy-ES, que possui uma população de 11.221 habitantes, localizando-se no litoral sul do estado do Espírito Santo, como pode ser observado na Figura 2.

O município já representou o maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita do Brasil, devido aos repasses de royalties da exploração de petróleo em alto mar, na camada do pré-sal, no entanto, com a queda do preço dos barris de petróleo no mercado mundial (IBGE, 2019).

Apesar da importância na exploração do petróleo, é um município que apresenta muita desigualdade social e pobreza, com sua economia majoritariamente ligada a agricultura, que responde por cerca de 70% da arrecadação municipal, com destaque para o cultivo de maracujá, mandioca, cana de açúcar e pecuária leiteira, sendo o maior produtor de leite do estado (IBGE, 2019).

O maior empregador local é o poder público municipal, que possui cerca de 1.800 servidores, entre estatais e sem vínculos permanentes (comissionados e designação temporária).

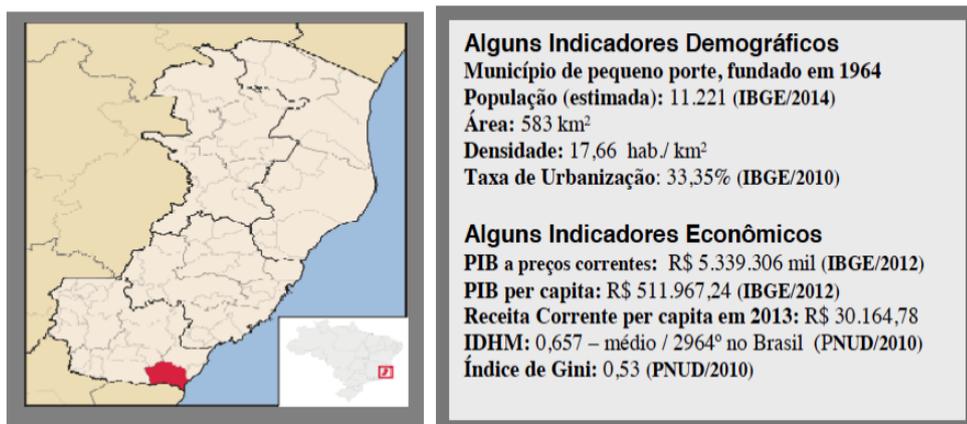
Figura 2 – Mapa do estado do Espírito Santo, com destaque para o município de Presidente Kennedy



Fonte: IBGE (2019)

De acordo com o IBGE (2019), o salário médio mensal da população em 2016 era de 2,4 salários mínimos, possuindo 40,6% da população vivendo em domicílios com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,657, considerado médio. Os indicadores demográficos do município estão apresentados na Figura 3.

Figura 3 – Indicadores demográficos do município de Presidente Kennedy



Fonte: COSTA FILHO (2015)

O município desenvolve o Programa do Desenvolvimento da Educação Superior e Técnico (PRODES), onde oferece bolsas de estudos para cursos de

graduação e pós-graduação *lato senso* e *strito senso* em instituições localizadas em outros estados e municípios, beneficiando cerca de 900 moradores da cidade, além de investir em cursos de qualificação profissional, em uma parceria com o Sistema S, oferecendo capacitação para cerca de 1,3 mil pessoas por ano. O programa tem por objetivo criar mão de obra qualificada, profissionalizando seus habitantes (PRESIDENTE KENNEDY, 2019).

3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada através da análise documental, arquivada na Secretaria Municipal de Educação, dos planos de ensino dos professores de 5º ano do ensino fundamental. Para tanto, a pesquisadora utilizou um formulário (APÊNDICE A) para cada turma analisada, observando os instrumentos utilizados para o trabalho com literatura infantil, a frequência do tema no plano anual, os livros utilizados, os procedimentos e se, dentre estes, a sequência didática estava contemplada. Também foi pesquisado se algum livro de escritores capixabas foram utilizados no trabalho com a literatura infantil.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise qualitativa dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, através do que Bardin (2011) denomina de 'núcleos de sentido'. A análise de conteúdo é um método de pesquisa que permite que os dados qualitativos coletados na pesquisa sejam analisados de forma sistemática e confiável, para que possam ser feitas generalizações a partir delas em relação às categorias de interesse do pesquisador.

A análise de conteúdo apresenta como vantagens a confiabilidade de analisar os dados qualitativos, por ser uma técnica de fácil utilização e por permitir, quando necessário, uma análise estatística, pois geralmente existem dados quantitativos como resultado do procedimento (BARDIN, 2011).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental foi realizada na Secretaria Municipal de Educação, onde a pesquisadora teve acesso aos planos de ensino e projetos educacionais do ano de 2019, arquivados no setor pedagógico.

Os planos são realizados semanalmente e, em relação ao trabalho com literatura infantil, os livros utilizados são aqueles disponibilizados pela escola (Anexo A). Em 2019, a escolha dos livros foi feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nos anos anteriores pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e nas listagens desses programas não consta nenhum autor capixaba. No período em que havia o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), eram sugeridas sequências didáticas nos encontros de capacitação dos professores para serem desenvolvidas pelos professores. Entretanto, atualmente o município segue as diretrizes do Programa de Alfabetização do Espírito Santo (PAES), sendo disponibilizados livros específicos, inclusive de literatura infantil, que são utilizados em todas as turmas do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Como apresentado no referencial teórico desta pesquisa, os autores capixabas ainda não conseguiram entrar no grande mercado editorial e não são incluídos nos programas federais dedicados à compra de livros de literatura. Nesse sentido, somente quando convidados por alguma unidade escolar têm seu trabalho divulgado e utilizado em sala de aula. Entretanto, as escolas municipais de Presidente Kennedy ainda não mantiveram contato com nenhum desses autores, situação que esta pesquisadora espera ser mudada com o seu trabalho.

Nas atividades envolvendo a literatura infantil, os professores utilizam os livros impressos disponíveis na escola, trabalhos de recortes de textos, poesias, contação de histórias ou arquivos de áudio e vídeo. Observou-se que diariamente são oferecidas atividades envolvendo a leitura, entretanto, percebeu-se que a literatura infantil vem sendo utilizada de forma descontextualizada, sem uma busca consciente para desenvolver o prazer de ler. Por vezes, foram utilizados somente trechos do livro, não produzindo estratégias que permitam que a criança compreenda o que lê, não saiba quem são os autores e não se aproprie dessa leitura em sua totalidade. Nesse sentido, Lerner (2002, p. 73) afirma que:

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita

Assim, cabe ao professor possibilitar situações onde a criança possa interagir de forma permanente com o universo literário, transformando sua visão de mundo. De acordo com Zilberman (2005), o processo de compreensão do texto começa antes que as crianças possam ler e quando alguém lê um livro, elas escutam as palavras, veem as gravuras do livro e podem começar a associar as palavras da página às palavras que estão ouvindo e às ideias que representam.

Segundo Dalvi (2013), somente a manipulação de livros ou a leitura acrítica dos mesmos por alunos e professores não é capaz de despertar o gosto pela leitura. Entende-se que é particularmente importante que os alunos conectem o aprendizado às suas experiências, sua cultura e família. O objetivo não é garantir que eles aprendam todos os detalhes sobre um livro em particular ou que possam contar a história para a frente e para trás, mas equipá-los com estratégias para ajudá-los a entender os livros que leem.

Na análise dos procedimentos utilizados pelos professores na abordagem da literatura infantil, os planos de aula envolveram leitura em voz alta pelo professor e pelos alunos, as biografias dos autores, as capas dos livros, ilustrações, recortes da história, reescritas, interpretações de texto e criação de histórias através de desenhos.

Deve-se ter muito cuidado ao se planejar atividades literárias para os alunos, para que estas não se tornem enfadonhas ou mecânicas, onde o professor solicita tarefas a serem respondidas, muitas vezes mecanicamente. Nesses casos, a leitura, o livro e o universo ali contidos, perdem todo o encanto. De acordo com Zilberman (2006, p. 43):

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autonarrador, personagem, ponto-de-vista, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o estudo daquilo que é literário.

Observa-se, portanto, que a figura do professor é fundamental para a criação de estratégias que busquem a formação do leitor, especialmente naquelas

comunidades com características socioeconômicas mais desfavorecidas, como é o caso de muitas escolas municipais, pois estes alunos não costumam ser estimulados fora do ambiente escolar. Assim, a sala de aula se constitui em um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como, um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade (ROCHA, 2010).

Não foi encontrado nenhum trabalho realizado a partir de livros de autores capixabas nos planejamentos dos docentes. A única menção encontrada no material disponibilizado para consulta foi de uma avaliação diagnóstica externa da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, no segundo trimestre de 2019, para avaliar leitura e escrita de estudantes do 3º ano (Anexo B). Nesta prova, o texto base é um recorte do livro João, o Botão, de Elizabeth Martins, entretanto, o material não se dirigia ao público alvo desta pesquisa.

Entende-se que, em geral, ao planejarem suas aulas, os docentes utilizam materiais disponíveis na unidade escolar, seja devido à facilidade de acesso ou por questões econômicas que impossibilitam a aquisição de materiais com recursos próprios. Entretanto, é essencial que possuam um amplo conhecimento sobre a literatura infantil, dos autores, ilustradores e poetas, aqui inseridos aqueles que são da sua região ou estado, a fim de trazer para as salas de aula uma literatura que ressalte a importância da cultura local e regional.

Nos cursos de formação, os professores estudam as habilidades de leitura, entretanto, muitas vezes não se tem uma preocupação em ampliar e desenvolver a familiaridade desses professores com uma ampla literatura infantil. Assim, aqueles que são leitores engajados são motivados a ler, tornando-se socialmente interativos sobre o que leem e essas qualidades aparecem nas interações em sala de aula, ajudando a formar alunos leitores (VAL, 2009).

Indiscutivelmente, como sugere Silva (2009), o professor leitor oferece apoio e incentivo à medida que interage com aprendizes leitores mais jovens e modela seu próprio amor pela leitura. Assim, as práticas em sala de aula são fortemente influenciadas pelo prazer em literatura, alimentando a técnica desses professores e, por sua vez, motivando seus alunos. No entanto, geralmente os estudos voltados à literatura infantil têm buscado avaliar as atitudes das crianças em relação à leitura e ao conhecimento da literatura, sendo poucos aqueles que buscam averiguar a

extensão do conhecimento dos professores, documentando sistematicamente seus hábitos de leitura e seu conhecimento e uso da literatura em sala de aula.

Em todos os planejamentos analisados, observou-se que as disciplinas são trabalhadas através de projetos semanais, por vezes de forma interdisciplinar. Um planejamento interdisciplinar incorpora métodos e habilidades de mais de uma disciplina para ensinar e examinar um tema, questão, situação ou tópico. Conseqüentemente, todas as disciplinas estão envolvidas para proporcionar uma experiência abrangente de aprendizado para estudantes dentro de um período específico. O entrelaçamento de conteúdo e habilidades é especialmente eficaz, pois nenhuma habilidade é aprendida e usada isoladamente (OLIVEIRA, 2008).

Em alguns desses projetos, foram desenvolvidas seqüências didáticas, mas nenhuma voltada à literatura infantil. Assim, a literatura infantil faz parte do planejamento individual do docente, por vezes como um conteúdo a ser aprendido ou como pretexto para ensinar determinados conteúdos, não estando no centro do processo, mas como auxiliar.

Seqüências didáticas são definidas como um grupo de atividades escolares organizadas sistematicamente dentro de um projeto de aula, com o objetivo de desenvolver as capacidades dos alunos. O objetivo da estratégia de ensino é tornar o trabalho mais prático e significativo para os professores na preparação do material e também para os alunos na realização de atividades que possam ser aplicadas no seu dia a dia (COSSON, 2014).

Alguns dos benefícios do uso de seqüências didáticas são: a simplicidade do design da classe; otimizar o tempo de aprendizado para diferentes disciplinas; uma avaliação mais precisa e objetiva; e a interação de diversos grupos de estudantes sem negligenciar suas individualidades. Essa abordagem pode ser implementada em todas as áreas do ensino, só necessitando de um tempo para projetá-la e, com o passar dos anos, o trabalho se torna mais simples (COSSON, 2014).

Nesse contexto, o uso de seqüências didáticas no trabalho com livros de literatura infantil, devido ao seu estilo narrativo familiar, fornece informações que se tornam um caminho para a descoberta de conteúdos desconhecidos. Segundo Amarilha (2006), existe uma visão distorcida sobre o uso da literatura na escola, que muitas vezes só é considerada importante quando utilizada para realizar exercícios gramaticais, enriquecer o vocabulário ou como tema para a produção de textos. Nesse tipo de trabalho, o aluno não dá sentido e significados ao que lê e também

não interage com o texto, recebendo e trocando informações. Para Oliveira (2008, p. 13) “é pela palavra, pela literatura, que cada indivíduo pode se descobrir como parte essencial do todo que é a humanidade”.

A aquisição do conhecimento contido nos textos requer envolvimento ativo do leitor, que precisa ser atraído para uma resposta emocional com a linguagem escrita, de modo a criar uma força unificadora entre leitor e texto. A leitura de ficção fornece um contexto pelo qual os alunos podem se identificar e começar a entender e assimilar diferentes visões de mundo (AMARILHA, 2006).

Com base nesses princípios, uma maneira de trabalhar de forma interdisciplinar é selecionar um foco central que possa ser desenvolvido usando uma narrativa. O uso de narrativas ficcionais, através da literatura infantil, motiva os alunos a se envolverem mais ativamente no aprendizado, pois o texto é mais convidativo e há uma maior identificação dos estudantes do que com os fatos de um livro didático. A literatura entrelaça conhecimento e sentimento, educação e entretenimento, amplia a imaginação para ajudar os leitores a ver novas possibilidades. Assim, é possível uma maior compreensão e aplicação das informações (OLIVEIRA, 2008).

As crianças precisam não apenas ser expostas à literatura infantil, mas também ser cativadas, por meio de atividades envolventes para criar emoções positivas para a aprendizagem. A experiência de ler contos e ser imerso em mundos de fantasia pode ser o ponto de partida para aumentar a motivação e criar a paixão pela leitura, por meio de atividades conectadas às que normalmente realiza em sala de aula (ROSSI et al., 2016).

O efeito desse conhecimento sendo colocado em prática é o dinamismo dado às aulas em nome dos bons professores, tendo em mente que uma aula dinâmica não é a mesma coisa que uma aula interessante; a classe dinâmica está mais relacionada ao uso ativo de sequências e estratégias didáticas, que resultam em ações, ao movimento dentro da sala de aula, à aplicação de dinâmica à sessão e, em seguida, ao seguir a classe se torna uma atividade ágil, não entediante (Rossi et al., 2016).

CONCLUSÃO

Os seres humanos adoram ouvir histórias desde que passaram a se reunir ao redor de fogueiras nas cavernas há milhares de anos. Na sociedade moderna, vive-se cercado de histórias, seja em filmes, jogos de computador e até propagandas, envolvendo a todos em todas as idades. Mas é especialmente através dos livros de história, lidos durante a infância, que a criança solta a sua imaginação e desenvolve o amor pela leitura, que depois de despertado, a acompanhará até a vida adulta. A literatura infantil, além do entretenimento, é especialmente importante por oferecer maneiras de entender o mundo, através de abordagens que permitem que a criança compreenda melhor a sua existência e a do outro, através da poderosa combinação de imaginação e criatividade.

Refletindo sobre a importância da literatura infantil, esta pesquisa buscou conhecer de que forma esta é inserida nos planos de aula dos professores do 5º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Presidente Kennedy-ES. Através da análise desses planejamentos, foi possível constatar que os livros utilizados pelos docentes são aqueles escolhidos através do PNLD, não tendo sido encontrado nenhum trabalho de autores capixabas, haja vista que neste catálogo são inseridos aqueles já consagrados e que publicam através de grandes editoras, enquanto autores do Espírito Santo enfrentam obstáculos tanto na publicação, quanto na distribuição e divulgação.

Este estudo deu um enfoque à escritora Elizabeth Martins, autora de três livros de literatura infantil, que realiza toda a cadeia produtiva de seus livros e ainda desenvolve um trabalho incansável nas escolas, onde vende suas obras diretamente a alunos e professores, desenvolvendo atividades que buscam despertar nessas crianças o prazer pela leitura. Como Elizabeth, os autores capixabas têm buscado formas de divulgar seus trabalhos e, durante seus encontros nas escolas, motivar as crianças para o mundo mágico da literatura e orientar professores para as estratégias de leitura.

Através da pesquisa documental, foi possível confirmar a hipótese inicial, de que os professores não colocam em suas práticas docentes livros infantis de autores capixabas, não sendo incentivados a fazê-lo. Nesse contexto, serão apresentadas, como produto desta dissertação, duas sequências didáticas contendo estratégias de leitura baseadas nos livros da escritora Elizabeth Martins. Espera-se, com esta

iniciativa, contribuir para esta prática nos planejamentos, bem como apresentar aos docentes municipais a literatura infantil produzida no Espírito Santo, demonstrando que esta deve ser valorizada não somente por ser do estado, mas principalmente pela excelente qualidade que apresenta.

Ao final deste estudo, recomenda-se que os professores devem conhecer a literatura infantil capixaba e ter autonomia para recomendar os livros com os quais gostariam de trabalhar, a fim de aumentar nos estudantes o prazer pela leitura. Também foi possível constatar que as sequências didáticas são pouco utilizadas nos planejamentos, o que pode se dever à falta de tempo ou oportunidades de desenvolver as atividades, que, em um primeiro momento, podem parecer trabalhosas, mas que com a prática se tornam mais simples de se planejar.

Na concepção desta pesquisadora, a utilização, por parte dos professores, de livros de literatura infantil de autores conhecidos, ocorre não somente devido à falta de conhecimento dos autores capixabas, mas também por estes livros serem mais acessíveis, disponíveis e fortemente promovidos. Assim, observa-se uma necessidade real de maior atenção profissional e apoio aos autores locais e regionais. Também é necessário que os professores tenham oportunidade para enriquecer sua base de conhecimento sobre a literatura infantil, diversificando e ampliando seus repertórios, a fim de lhes permitir desenvolver os seus conhecimentos, se familiarizando com a maior variedade possível de autores, proporcionando experiências mais amplas e envolventes para as crianças.

Conclui-se que é preciso compreender que a literatura infantil é muito mais do que simplesmente ler, não se concentrando apenas no seu valor no desenvolvimento de habilidades linguísticas, sendo necessário conhecer as outras contribuições que a leitura agrega ao desenvolvimento de uma criança, entendendo que as crianças leem por diversão e, no processo, desenvolvem habilidades. Seu desenvolvimento se baseia na resposta à literatura que leram e na capacidade de formular opiniões sobre o material, que depois de absorvido, é utilizado em muitas áreas da vida.

Podem ser consideradas limitações deste estudo a amostra limitada, impedindo que se tenha uma visão mais abrangente das demais turmas do primeiro segmento do ensino fundamental. Assim, recomenda-se, para pesquisas futuras, estudos que busquem abranger todos os docentes do primeiro segmento do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- ARANA, A. R. A. et al. Estratégias de Leitura na escola. **Colloquium Humanarum**, v. 10, n. Esp., p. 1402-1410, 2013.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, A. M. C. S. et al. (Orgs.). **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para literatura. In: SOUZA, R. J. **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos.** Brasília: Banco Mundial, 2018.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.
- _____; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.
- BYRNE, B. Teorias sobre a aquisição da leitura. In: HULME, C.; SNOWLING, M. J. (Orgs.) **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2013.
- CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CAMPS, A.; COLOMER, T. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CHICOSKI, R. **Literatura infantil.** Guarapuava: Unicentro, 2010.
- COELHO, N. N. **A Literatura Infantil: história, teoria, análise.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2010.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Siete llaves para valorar historias infantiles**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

CORRÊA, J. O. Prática de leitura em sala de aula. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8, p. 157-164, 2012.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA FILHO, C. A maldição do petróleo: a difícil sincronia entre recursos de royalties, participação especial e desenvolvimento no município de Presidente Kennedy/ES. **Rev. Ambiente Acadêmico**, v. 1, n. 1, p. 6-21, 2015.

COSTA, M. **Literatura infantil**. Curitiba: IESDE, 2005.

CRUVINEL, F. R. Ensinar a ler na escola: A leitura como prática cultural. **Revista Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n.1, p. 249-276, 2010.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológica. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Com o livro debaixo do braço**. Caderno D. **Revista de Cultura do Diário Oficial do Espírito Santo**, v. 6, n. 36, p. 6-9, 2016.

FIRMINO, C. A leitura em questão: Foucault pela leiturização social. **Interatividade**, Andradina, v.1, n. 2, p. 1-6, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo, Cortez: 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. (Org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GOUVEIA, B.; ORENSZTEJN, M. Alfabetizar em contextos de letramento. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

HODGES, L. V. S. D.; NOBRE, A. P. M. C. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 476-490, 2012.

INFANTE, U. **Texto: Leitura e escritas**. São Paulo: Scipione, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

KATO, M. A. O aprendizado da leitura. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KIRCHOF, E. R. R.; BONIN, I. T. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 21-46, 2016.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

KRIEGL, M. L. S. Leitura: um desafio sempre atual. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n.1, p. 1-12, jul. 2001-jul. 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, L. **Ensino de língua e vivência de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

MADI, S. Entre o leitor e o texto: a palavra e o gesto do mediador. In: GARCIA, E. G. (Org.). **Prazer em Ler**. São Paulo: Instituto C&A, 2006.

MANHÃES, F. C.; KAUARK, F.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MOTA, S. R. **A família e o leitor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Proler, 1995.

MOURA, A. A. V.; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, I. E. P.; DALVI, M. A. Livros ficcionais produzidos no Espírito Santo para crianças: políticas de (in)visibilidade. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 89-103, 2016.

_____. **A indústria criativa da literatura infantil:** histórias de autores e livros. Vitória: Dialogo Comunicação e Marketing, 2018.

OLIVEIRA, M. A. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e hoje:** caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento.** São Paulo: Pontes, 1997.

PAIVA, S. C. F.; OLIVEIRA, A. A. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 7, p. 22-36, 2010.

PEDREIRA, L. A. **Peti:** de(sen)volvendo a infância perdida? Dissertação Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2006.

PEREIRA, V.; SILVA, A. **Leitura e Cognição:** teoria e prática nos anos finais do ensino fundamental. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKIHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: HULME, C.; SNOWLING, M. J. (Orgs.) **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

PLAUT, D. C. Abordagens conexionistas à leitura. In: HULME, C.; SNOWLING, M. J. (Orgs.) **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY. **História do município.** Disponível em: <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>. Acesso em: 17 ago. 2019.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RESENDE, V. M. **Literatura Infantil e Juvenil.** Vivências de leitura e expressão criadora. Rio de Janeiro: Saraiva, 1997.

RIBEIRO, F. A. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil.** Vitória: UFES, 1997.

_____. Entre o excesso e a falta. **Jornal A Gazeta**, Vitória, 28 fev. 2015. Caderno Pensar, p. 8.

ROSSI, A. L. et al. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2414-2429, 2016.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem Significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SEFFNER, F. Leitura e escrita na história. In: NEVES, I. C. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, J. A. Discutindo sobre leitura. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 1, n. 1, p. 22-35, 2011.

SILVA, W. B. **Interação e mediação: um binômio nas práticas de leitura em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2007.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas aplicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SIMÕES, C. G.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n. 4, p. 1-21, 2011.

SNOW, C. E.; JUEL, C. O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito? In: HULME, C.; SNOWLING, M. J. (Orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOMMASI, M. H. M. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

VAL, M. G. C. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIGOSTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. **A Literatura Infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE PESQUISA

PLANO DE AULA TURMA: _____

1. Instrumentos utilizados para trabalhar a literatura infantil:

- () livros impressos
- () recortes de textos
- () contação de histórias
- () arquivos de áudio e vídeo
- () outros: _____

2. Frequência do tema no plano anual:

- () diária
- () semanal
- () quinzenal
- () mensal
- () outro: _____

3. Livros utilizados:

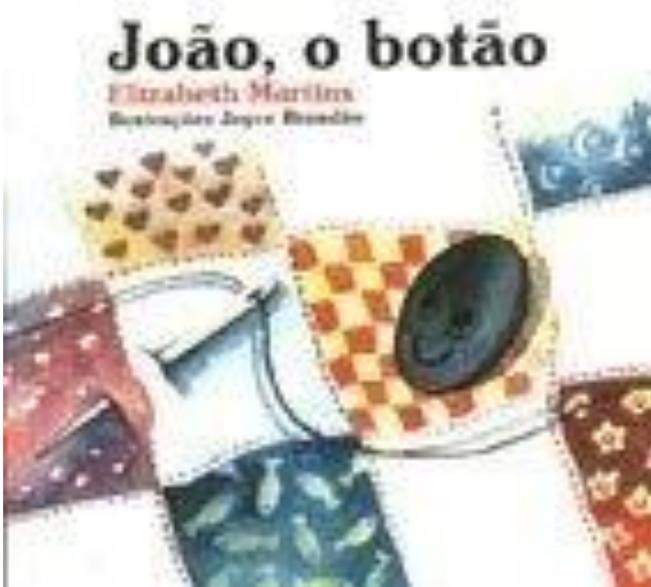
4. Procedimentos:

5. Dentre os procedimentos, foi utilizada alguma sequência didática? Em caso positivo, de qual livro de literatura?

6. O professor utilizou algum livro de autor capixaba? Qual? De que forma trabalhou com os alunos?

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Livro: João, o botão



Resumo da obra

O livro fala de João, um botão que desejava ser mais do que um simples botão e vivia imaginando situações da sua vida, quando saísse da gaveta do armarinho. Por medo de ser levado e utilizado em roupas de pessoas tristes ou de ficar guardado em armários, escondeu-se no canto da gaveta, até que um dia foi comprado por uma senhora, que o utilizou para ser o nariz de um cachorrinho de pano. O cãozinho foi presenteado à neta da senhora e desde então, João, o botão, participa de brincadeiras durante todo o dia e à noite dorme aconchegado, na cama da criança.

Sobre a autora

Elizabeth Martins é natural de Vitória-ES, professora de história, atualmente aposentada pela Universidade Federal Fluminense, sendo considerada uma das escritoras mais destacadas de literatura infantil no estado. Publicou três livros: A bailarina cor de rosa, em 1993, que está em sua terceira edição, com 3.500 exemplares; João, o botão, em 1999, com quatro edições e 6.000 exemplares; e o Jardim de Laila, em 2007, com 3.000 exemplares. As primeiras edições dos dois

primeiros títulos foram editados pela Lei Rubem Braga, do município de Vitória-ES, criada em 1991 para apoiar projetos de arte e cultura através de incentivos fiscais. As demais edições foram de acordo com a demanda das escolas e da Secretaria de Educação do estado, feitas pela própria autora.

Objetivo

Desenvolver estratégias de leitura

Tempo

10 aulas

Material

- Livros de história em número suficiente para a turma
- Botões
- Canetinhas
- Cola
- Giz de cera
- Lápis de cor
- Papel

ATIVIDADES ANTES DA LEITURA

- Conhecimento prévio (O que sei sobre isso?)

O professor escreverá o título do livro no quadro e pedirá que os alunos digam o que sabem sobre botões. Espera-se que relacionem a palavra a botão de roupa, botão de rosa, jogo de botão, botão de ligar e desligar aparelhos, dentre outros.

Em seguida, o professor deverá apresentar a capa do livro, levantando questionamentos aos alunos.

- Quais objetos são mostrados na capa do livro?

- Olhando somente a capa do livro, como vocês imaginam que será esta história?

- Por que será que este botão tem um nome?
- Para que servem os botões?
- Quem aqui está vestido com uma roupa que tenha botão?
- Alguém conhece alguma história de botão?

As respostas dos alunos podem ser anotadas em um cartaz.

Em seguida, o professor explicará aos alunos que muitos escritores de histórias infantis moram no estado e que uma dessas autoras é Elizabeth Martins, que costuma ir às escolas, quando convidada, para apresentar a sua obra. Neste momento, o professor deve contar um pouco da vida dessa autora e suas obras. Mostrar a contracapa, onde aparece também o nome da ilustradora, a cidade e o ano em que foi publicado pela primeira vez, mostrando que todo livro possui essas identificações. Caso seja possível, mostre aos alunos as outras obras da autora. Ao final, perguntar aos alunos se gostariam de conhecer alguém que escreve essas histórias e o que perguntariam a ela.

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

- Conexões

Cada aluno receberá um livro. O professor poderá solicitar que façam uma leitura individual ou optar pela leitura paragrafada. Caso opte pela leitura individual, é interessante que o professor leia a história em voz alta para a turma, após a leitura individual.

- Conexão texto-leitor (relacionar o texto a situações cotidianas)

Neste momento, o professor pode trazer um cartaz e ir preenchendo com as falas da criança ou entregar folhas contendo um gráfico organizador para cada uma e deixar que elas mesmas preencham.

Conexão texto-leitor	
O texto disse...	Eu me lembrei de...
Pega-pega das brigas que ele arranja pela rua.	
Perdido nos seus sonhos, ficou só e esquecido.	
Focinho de cachorro.	
Cachorrinho de pano.	
Gostoso chá com biscoitos.	
Dim-dom da campainha.	
Pacote enfeitado com fita vermelha.	
Aquela noite custou a passar.	
Bem quentinho, debaixo das cobertas.	

- **Conexão texto-texto (relacionar o texto a outros textos – histórias, poesias, letras de música, dentre outros)**

Da mesma forma que na conexão anterior, o professor pode fazer um cartaz e ir preenchendo com as falas da criança ou entregar folhas contendo um gráfico organizador para cada uma e deixar que elas mesmas preencham.

O texto disse...	Eu me lembrei do texto...
Vovó.	
Circo.	
Parque de diversão.	
Cachorro.	
Botão.	
Carnaval.	
Irmãos gêmeos.	

- Conexão texto-mundo (relacionar o texto a fatos da cidade, do país ou do mundo)

Também nessa conexão, o professor pode fazer um cartaz e ir preenchendo com as falas da criança ou entregar folhas contendo um gráfico organizador para cada uma e deixar que elas mesmas preencham.

O texto disse...	Lembrei sobre...
Vida divertida e agitada.	
Gaveta do balcão.	
Armarinho mais movimentado da cidade.	
Levado e briguento.	
A avó costurando.	
Balanço, gangorra.	

- Inferência

Deve ser realizada ao longo da leitura, pausando em cada página e solicitando aos alunos que façam inferências, ou seja, que digam o que entendem a partir de algumas frases do texto.

- Um botão que desejava ser mais que um botão...
- [...] vida bem divertida e agitada, o que normalmente não acontece a um botão. A não ser que...
 - Esperando para cumprir sua função de botão.
 - Abotoar a camisa desse menino vai acabar em tragédia.
 - Ufa! Desse eu estou livre!
 - A vendedora puxou a gaveta e João tomou um susto!
 - Daquele dia em diante, a vida de João, antes botão, mudou.

ATIVIDADES APÓS O TEXTO

- Inferência

Primeiramente o professor levantará e checará hipóteses, estimulando os alunos a refletirem se:

- O texto confirmou o que pensamos sobre ele antes da leitura?
- O que se aproximou e o que não correspondeu?

O professor deve retornar com o quadro, onde anotou as falas dos alunos durante a primeira etapa.

Para inferir e extrapolar o texto, deve ser indagado se:

- A vida do botão, contada no texto, é como imaginamos a vida dos botões?
- Quais as diferenças?
- Alguém já teve um boneco ou animalzinho de pano? Eles tinham botões?

Por fim, para perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte, os alunos deverão refletir qual a mensagem que o texto passou.

- Questões ao texto

- Que história é contada no texto?
- Onde João vivia?
- Quais as características físicas de João?
- João tinha medo de abotoar que tipo de roupa?
- Que tipo de vida João sonhava ter?
- Qual era reação dos irmãos de João, quando ele contava seus sonhos?
- Quem se lembra das pessoas que foram à loja para comprar botões e por que João não quis ser comprado por elas?
- Como era a senhora que comprou João?
- A senhora que comprou João o usou em que?
- Qual foi a reação da menina ao ganhar o cachorrinho de pano?
- Como a vida de João mudou depois que se tornou o focinho do cachorro de pano?

Nesta etapa, após as respostas orais dos alunos sobre a história, apresentar algumas afirmativas e perguntar se estas fazem ou não parte do texto, como apresentado no quadro abaixo.

Questão	Está no texto	Não está no texto
Achava sempre um motivo para se preocupar		
Ah, eu sou um botão de 3 furos, então eu sirvo pra ela!		
Vou fazer um gatinho de pano pra minha neta.		
João viu-se embrulhado e sentiu-se carregado.		
Mãe, vem ver! Mãe, vovó me deu um cachorrinho!		

SUMARIZAÇÃO

A fim de apreciar e extrapolar criticamente o texto, o professor deverá formar um círculo, com os alunos sentados, e abrir uma roda de conversa, onde todos deverão ter oportunidade de falar, levantando as seguintes questões:

- João estava sempre procurando encontrar situações agradáveis para a sua vida. E vocês, também têm esses pensamentos?
- Como João, vocês conversam com seus irmãos sobre o que pensam?
- Vocês já ficaram apavorados com alguma situação? O que fizeram para se acalmar?
- Já ganharam presentes das avós? O que foi? Como se sentiram?

Ao final, pedir que desenhem algo de que sentem muito medo. Quando todos terminarem, pedir que contem ao restante da turma o que desenharam e por que.

O professor deve montar um quadro, para que os alunos possam sumarizar a história, perguntando-lhes o que é importante para entender a história e o que são somente detalhes. À medida que os alunos forem falando, o professor deve ir preenchendo o quadro. Ao final, ver se todos concordam com o que foi escrito e se querem mudar alguma coisa.

Também pode ser feito um quadro, em forma de cartaz e tarjetas que contenham o que é importante e o que são detalhes e pedir que os alunos as coloquem no lugar correto do quadro.

SÍNTESE

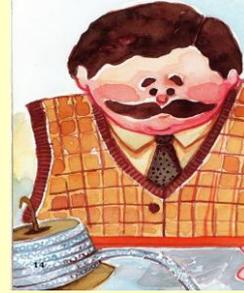
Com o quadro de sumarização, o professor desenvolverá a atividade de síntese. Assim, a partir do que foi considerado importante, ir auxiliando os alunos a sintetizarem as ideias da história. Esta atividade também pode ser feita com um cartaz, assim fica registrada.

Abaixo, seguem algumas sugestões de registros escritos que podem ser realizados ao longo das aulas ou ao final, de acordo com cada professor.

REGISTRO ESCRITO

Atividade	
Aluno: _____	Turma: _____
Título do Livro: _____	
Nome do autor: _____	
1. Utilização de registro escrito	
a) Se você fosse o autor do livro, que título daria a ele?	

b) Escreva uma breve apresentação dos personagens abaixo:	
	_____



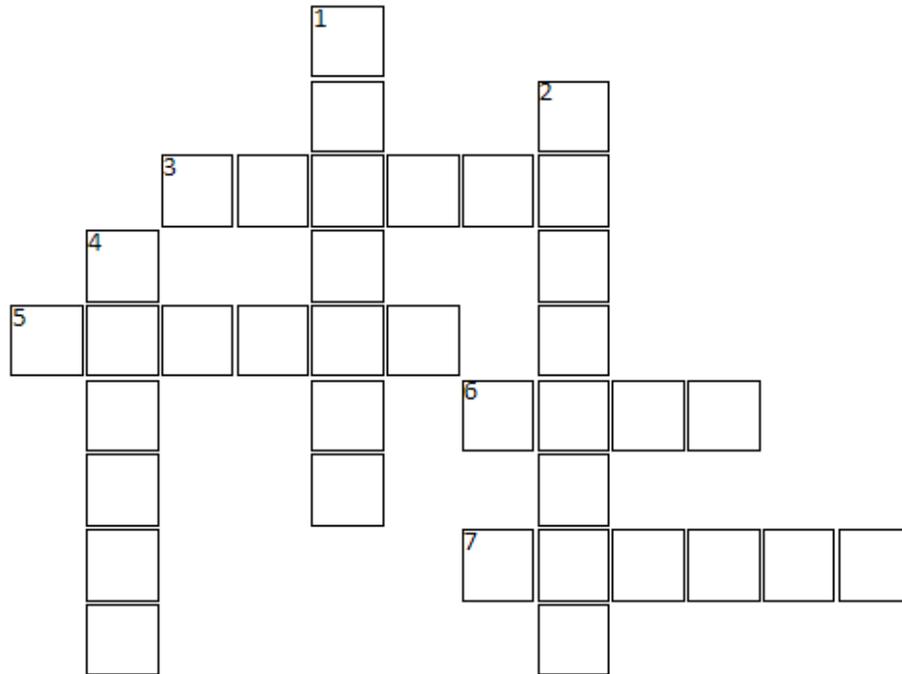
2. Análise textual

c) A história descreve as características de João. Copie abaixo essas características.

d) Resolva as cruzadinhas:

Horizontais		Verticais	
3	Ganhou o cahorro da avó	1	Tinha cabelos grisalhos, olhos muito vivos e sorriso alegre
5	Muito sério, não sorria	2	Era feito de pano
6	Estava sempre a pensar e conversar consigo mesmo	4	Era levado e briguento
7	Com quem João costumava conversar		

João, o botão



3. Identificando referências a outros textos e produzindo textos

e) - Você conhece outros livros que contam histórias de objetos? Quais? Caso conheça, descreva a história.

f) Observe a capa do livro e descreva o que vê. São objetos, pessoas, o que fazem?

g) Escolha uma ilustração do livro e escreva uma nova história baseada no que está vendo.

PRODUÇÃO DOS ALUNOS

O professor deve disponibilizar diversos tipos, tamanhos e cores de botões, além de pequenos pedaços coloridos de tecidos, cola, lápis de cor, giz de cera e canetinhas, convidando os alunos a fazerem um desenho onde utilizem botões e tecidos. Os demais materiais são para auxiliar neste desenho.

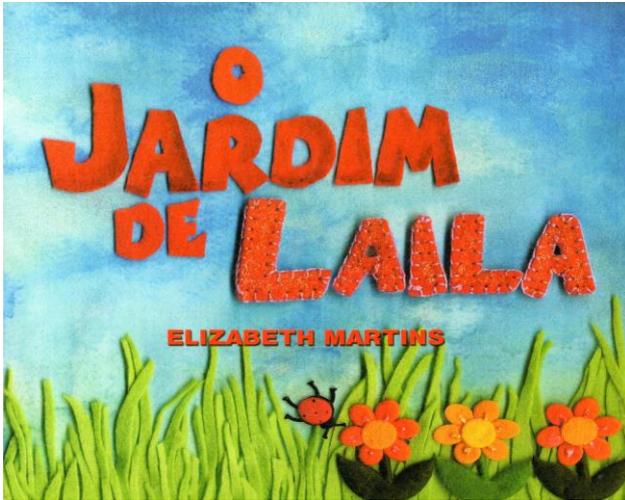
Após todos terem feito seus desenhos, solicitar que escrevam uma história envolvendo aquele tecido. Essa história deve ter começo, meio e fim. Ao final, os alunos devem socializar suas produções, contando ao restante da turma a história que criou. Por fim, expor as produções de todos em um local visível da sala.

AValiação

A avaliação deve ser formativa, realizada ao longo de toda a sequência didática, observando a participação e interesse dos alunos e a interação com o tema.

APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Livro: O Jardim de Laila



Resumo da obra

O livro conta a história de Gilberto, um sapinho, que chega ao jardim da casa de Laila, pois queria conhecê-la. Lá, ele encontra Marieta, uma formiga, que lhe diz como é a vida da menina e o convida a permanecer ali, para que possa vê-la. Depois de uma noite de conversas, os dois se tornam amigos.

Sobre a autora

Elizabeth Martins é natural de Vitória-ES, professora de história, atualmente aposentada pela Universidade Federal Fluminense, sendo considerada uma das escritoras mais destacadas de literatura infantil no estado. Publicou três livros: A bailarina cor de rosa, em 1993, que está em sua terceira edição, com 3.500 exemplares; João, o botão, em 1999, com quatro edições e 6.000 exemplares; e o Jardim de Laila, em 2007, com 3.000 exemplares. As primeiras edições dos dois primeiros títulos foram editados pela Lei Rubem Braga, do município de Vitória-ES, criada em 1991 para apoiar projetos de arte e cultura através de incentivos fiscais. As demais edições foram de acordo com a demanda das escolas e da Secretaria de Educação do estado, feitas pela própria autora.

Objetivo

Desenvolver estratégias de leitura

Tempo

8 aulas

Material

Livros de história em número suficiente para a turma

Canetinhas

Cola

Giz de cera

Lápis de cor

Papel

Palitos de picolé

TV e Data show

ATIVIDADES ANTES DA LEITURA**- Conhecimento prévio (O que sei sobre isso?)**

O professor escreverá o título do livro no quadro e explicará que vai contar esta história. A seguir, pedirá aos alunos que digam o que sabem sobre jardins, quem tem um jardim em casa e como ele é ou como gostariam de ter um. Após as falas dos alunos, apresentar a capa do livro e pedir que respondam:

- O que está sendo mostrado na capa do livro?
- Quem as crianças imaginam que seja a Laila?
- Observando somente a capa do livro, como imaginam que seja o jardim de Laila?

Em seguida, o professor explicará aos alunos que muitos escritores de histórias infantis moram no estado e que uma dessas autoras é Elizabeth Martins, que costuma ir às escolas, quando convidada, para apresentar a sua obra. Neste

momento, o professor deve contar um pouco da vida dessa autora e suas obras. Mostrar a página onde estão as fotos da autora e dos desenhistas, lendo a mensagem que cada um escreveu. Em seguida, apresentar a contracapa, onde consta a cidade e o ano em que foi publicado pela primeira vez, mostrando que todo livro possui essas identificações. Caso seja possível, mostre aos alunos as outras obras da autora. Ao final, perguntar aos alunos se gostariam de conhecer alguém que escreve essas histórias e o que perguntariam a ela.

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

Em um primeiro momento da leitura, o professor contará a história, fazendo algumas pausas e solicitando que os alunos imaginem o que acontecerá em seguida.

Por exemplo, ao ler a primeira página, indagar sobre o que acham que vai acontecer depois que Marieta encontrou Gilberto...

- Inferências

Após distribuir um livro para cada aluno, o professor fará nova leitura em voz alta, levando os alunos a fazerem inferências ao longo da história, a partir de algumas frases.

O seu lugar não é numa lagoa?

Hum... Mas que sapo curioso!

Umas sementes doces que caem das romãs.

Vamos ficar aqui, no meio dessas flores, esperando ela descer.

A noite sem lua, preta como Marieta.

- Conexões

- Conexão texto-leitor (relacionar o texto a situações cotidianas)

- Alguém já viu um sapo de verdade? Onde? Como eles são?

- E uma formiga?

- Alguém tem medo de algum animal? Qual? Por quê?

- Alguém tem um animalzinho de estimação?
- Vocês brincariam com um sapo ou com uma formiga?
- Vocês acham que podemos ser amigos de pessoas que são muito diferentes de nós, assim como aconteceu com Marieta e Gilberto?

- Conexão texto-texto e texto-mundo

Atividade

Conexão texto-texto e conexão texto-mundo

Aluno: _____ Turma: _____

Título do Livro: _____

Nome do autor: _____

1. Leia as palavras abaixo e escreva se elas fazem lembrar alguma outra história, música, poesia ou qualquer tipo de texto.

a) Formiga _____

b) Sapo _____

c) Menina _____

d) Jardim _____

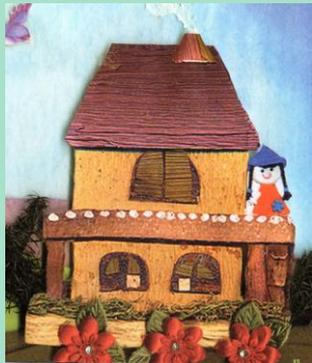
e) Praça _____

f) Lua _____

g) Amigos _____

2. Observe as imagens abaixo e escreva o que ela lembra.





ATIVIDADES APÓS O TEXTO

- Inferência

O professor deve convidar os alunos para se lembrarem do que imaginaram antes de conhecer o texto e em seguida perguntar:

- O jardim de Laila é como vocês imaginaram?
- O que era parecido e que era diferente?

- Questões ao texto

- Quem é Marieta?.
- Quem é Gilberto?
- Como Gilberto veio parar no jardim de Laila?
- O que Gilberto foi fazer no jardim de Laila?
- Como Gilberto sabia o nome de Laila?
- Vocês viram outros bichinhos no livro? Quais?
- O que Gilberto e Marieta ficaram fazendo durante a noite, enquanto esperavam Laila?

- Apreciar e extrapolar criticamente o texto

Exibir o vídeo com a música “O sapo não lava o pé”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0JkSpPZJDKE>. 2:05m.



Após cantarem a música, deixar as crianças tentarem cantá-la da forma que é proposta no vídeo, usando somente uma vogal.

Depois de terem ouvido o suficiente, dividir a turma em cinco grupos e peça a cada um que ensaie com apenas uma das vogais, distribuindo uma para cada grupo. Após ensaiarem, faça um coral e cada grupo canta separadamente. Ao final, todos devem cantar ao mesmo tempo.

- Sumarização

Distribuir papéis coloridos, giz de cera, lápis de cor, canetinhas ou guache e palitos de picolé. Solicitar aos alunos que desenhem e depois recortem os personagens da história, colando-os nos palitos.

Após os fantoches estarem prontos, dividir a turma em duplas e pedir que apresentem diálogos com os pontos mais importantes da história.

- Síntese

Ainda em duplas, solicitar que os alunos contem a história usando somente 3 frases.

Abaixo, seguem algumas sugestões de registros escritos que podem ser realizados ao longo das aulas ou ao final, de acordo com cada professor.

Atividade	
Aluno: _____	Turma: _____
Título do Livro: _____	
Nome do autor: _____	
1. Utilização de registro escrito para melhor compreensão	
a) Escreva nomes de flores que podem ser plantadas em jardins.	

b) Você acha que a casa de Laila fica na zona urbana ou rural? Por quê?

c) Quais animais encontramos na zona urbana e quais vivem na zona rural?

3. Análise textual

d) Na história, algumas frases possuem rimas. Por exemplo: A formiga **Marieta**, muito esperta e toda **preta**. Encontre outra frase que também tenha uma rima.

e) Vamos brincar de caça-palavras?

O jardim de Laila

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

D	P	D	A	E	G	H	O	E	F	T	N	T	G	I	E	E	A
L	P	R	K	O	E	S	A	P	O	O	C	F	O	R	H	A	M
N	V	H	A	T	S	I	H	M	I	B	R	I	N	C	A	R	E
E	A	A	S	Ç	U	R	G	O	E	S	N	M	E	D	E	R	A
T	T	A	E	A	A	R	I	A	L	E	C	U	I	N	S	E	O
N	W	T	R	A	O	O	L	A	D	E	O	I	E	G	J	E	E
D	C	D	L	O	N	E	B	D	S	M	A	F	N	R	A	G	I
L	E	D	A	W	N	I	E	D	U	N	A	T	L	A	R	S	C
W	C	V	I	T	T	A	R	M	A	R	I	E	T	A	D	T	E
S	A	S	A	R	A	E	T	Y	N	U	R	S	M	E	I	S	S
S	I	L	P	S	T	N	O	H	W	N	T	A	S	O	M	L	E
E	D	U	H	S	A	L	A	I	A	E	G	U	L	B	C	I	A

BRINCAR
FORMIGA

GILBERTO
GRAMA

JARDIM
LAILA

MARIETA
PISCINA

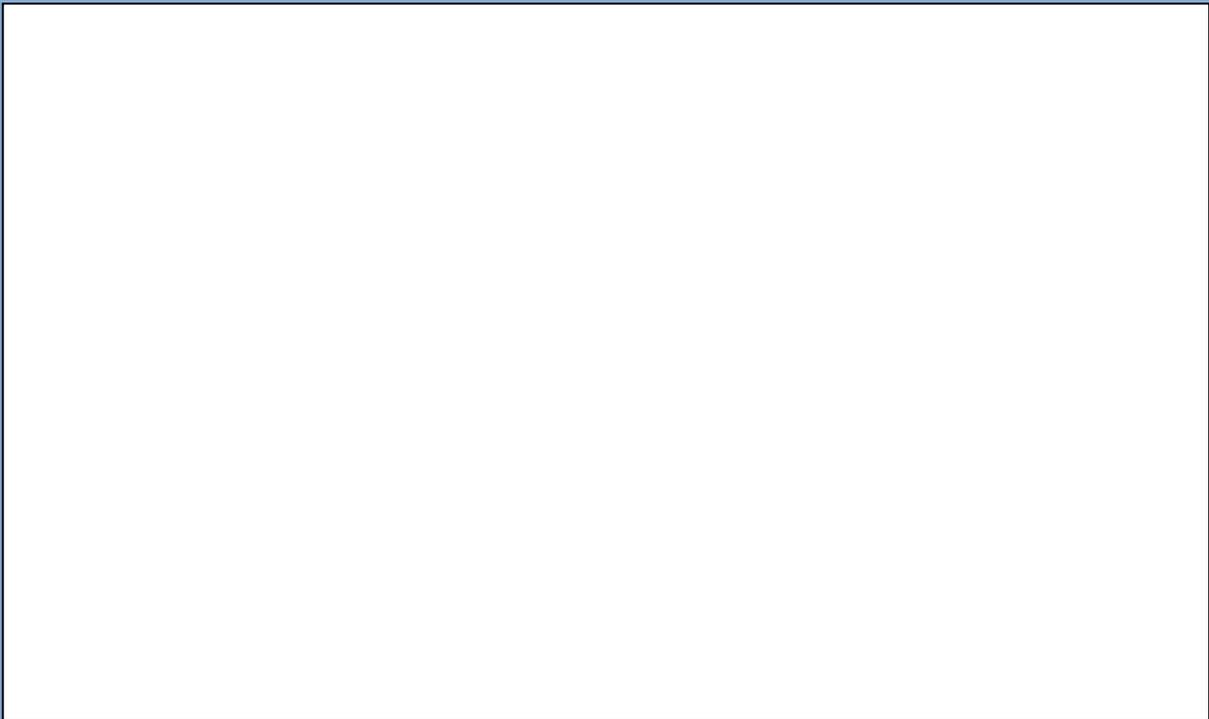
PRAÇA
SAPO

4. Identificando referências a outros textos

f) Vamos nos lembrar de outras histórias que tenham sapos ou formigas? Escreva aquela que se lembrar.

5. Produzindo textos

g) Faça um desenho mostrando o encontro entre Gilberto, Laila e Marieta. Em seguida, escreva um final para esta história, contando como seria esse encontro.



AVALIAÇÃO

A avaliação será formativa, realizada ao longo de toda a sequência didática, observando a participação e interesse dos alunos e a interação com o tema.