

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

ANDRÉA ALMEIDA BRUNELLI MARTINS

**A APROPRIAÇÃO DO HÁBITO AUTÔNOMO DA LEITURA: UM ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VILA VELHA- ES**

**SÃO MATEUS
2018**

ANDRÉA ALMEIDA BRUNELLI MARTINS

A APROPRIAÇÃO DO HÁBITO AUTÔNOMO DA LEITURA: UM ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VILA VELHA- ES

Dissertação apresentada à Faculdade do Vale do
Cricaré para obtenção do título de Mestre Profissional
em Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de concentração: Ciência, Tecnologia e
Educação.

Orientação: Prof.^a Doutora Ivana E. P. de Oliveira.

SÃO MATEUS
2018

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

M386a

Martins, Andréa Almeida Brunelli.

A apropriação do hábito autônomo da leitura: um estudo de caso em uma escola municipal de Vila Velha - ES / Andréa Almeida Brunelli Martins – São Mateus - ES, 2018.

95 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

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

1. Literatura infantil. 2. Leitura. 3. Educação infantil. 4. Práticas pedagógicas. 5. Vila Velha – ES. 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

ANDRÉA ALMEIDA BRUNELLI MARTINS

**A APROPRIAÇÃO DO HÁBITO AUTÔNOMO DA LEITURA: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VILA
VELHA- ES**

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 Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2018.


COMISSÃO EXAMINADORA




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



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dra. Adriana Pin
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dra. Éudma Poliana Medeiros Elisbon
Faculdade Multivix

Aos meus pais, Elizete Brunelli e Emilio Brunelli, minhas bases de segurança e fortaleza. Pelas orações e apesar das dificuldades me incentivaram a nunca desistir. Aos meus sogros, Lázara Martins e Milton Martins (*in memoriam*), meus exemplos de vida e fé. Por acreditarem e investirem nos meus sonhos sem medirem esforços. Ao meu esposo, Fabricio Martins, meu equilíbrio, meu porto seguro. Pela incansável vontade de me apoiar nos incessantes momentos de estudos em dias afino, insistindo para que eu avançasse, compartilhando e ampliando meus sonhos e por estar ao meu lado muito mais do que se possa esperar. À minha filha, Debora Brunelli, minha amiga, meu bem mais precioso. Pela oportunidade de experimentar a mais pura forma de amor. Pela paciência em meio as ausências. Por ser meu maior motivo de vencer as lutas e conquistar vitórias.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela permissão de ter chegado ao final deste processo da concretização de um grande sonho.

À escola Municipal P. J. M. G. pelo acolhimento e contribuição para meu aperfeiçoamento profissional tornando possível a produção desta pesquisa.

À professora Ana Lúcia, sempre muito prestativa e dedicada que com muito carinho abriu espaço de sua sala aula para proporcionar a mim uma aprendizagem prática e ricas trocas de experiências que tornaram possíveis durante este trabalho.

À todas as crianças que conheci no momento da coleta de dados, sobre as quais me envolvi e em todo tempo me fizeram refletir sobre muitas outras possibilidades de educação para a vida.

Aos meus familiares que suportaram tantas ausências em momentos de encontros compreendendo e me apoiando neste processo de formação.

A Professora Doutora Ivana Passos, minha orientadora. Pelo exemplo de profissional, pela motivação e pelas oportunidades de crescimento como pessoa que me proporcionou em diversos momentos desde que nos conhecemos. Meu respeito e imensa admiração intransponíveis em palavras.

RESUMO

BRUNELLI, Andréa Almeida Brunelli Martins. Título. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência Tecnologia e Educação) – Faculdade do Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

A importância de aproximar a criança da leitura literária infantil possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades, dentre elas, despertar a imaginação e a linguagem. A leitura literária infantil na Educação infantil favorece a aquisição de experiências como também de conhecimento. Nesta realidade, muitos são os desafios do trabalho docente, pois, entende-se que ler é muito mais de que decodificar textos, mas é um processo mais complexo a ser desenvolvido. Assim, a construção do conhecimento do outro, que é a criança, coloca-se como importante compromisso do docente. Porém, uma maior preocupação é como ensinar a ler e como utilizar de estratégias efetivas que resultam processos concretos na formação do leitor autônomo desde a Educação Infantil. Ler é uma questão de estratégia, de se conectar com os personagens da história, fazer perguntas sobre as coisas novas que aprendeu e fazer inferências. Características estas de leitor proficiente. Por isso, é importante que desde a Educação infantil as crianças se familiarizem com os livros para se tornarem leitores autônomos, tendo o docente como mediador neste processo. Para tanto, esta pesquisa tem o objetivo de investigar acerca da importância da literatura infantil como instrumento de apropriação do hábito autônomo e do prazer da leitura, já a partir da Educação Infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória, tendo como o instrumento de coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica, um estudo de caso combinado com a pesquisa-ação – utilizando algumas etapas de oficinas com estratégias de leitura aplicada numa escola municipal de Vila Velha – ES, na sala de crianças de 5 anos da Educação Infantil. Os resultados indicam que a metodologia com as estratégias de leitura, a partir das oficinas, utilizadas nesta pesquisa demonstrou ser eficaz, no que tange inserir a criança em um contexto onde ela é o protagonista da leitura, evidenciando-a como leitor ativo. Logo, a intervenção e a proposta metodológica realizada foi fundamental para influenciar e contribuir no comportamento da criança diante do hábito autônomo de ler.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitura. Educação Infantil.

ABSTRACT

BRUNELLI, A. A. B. M. THE APPROPRIATION OF THE AUTONOMOUS READING HABIT: a case study at a Vila Velha Municipal School - ES. 2018. Dissertation (Master in Science Technology and Education) – Faculty of Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

The importance of getting the children closer to the Reading of infant literature allows the development of different abilities, among them, stimulate the imagination and the language. The Reading of infant literature in childhood education benefits the acquisition of experiences as well as knowledge. In this reality, many are the challenges of teaching work, because it is understood that Reading is much more than decoding texts, but it is a more complex process to be developed. Therefore, the building of other's knowledge, that is a child, is a very important commitment of the teacher. However, a big concern is how to teach to read and how to use the effective strategies which result in definite processes in development of an independent reader since childhood education. Reading is a question of strategy, of connecting with history characters, of making questions about new things that someone learned and of making inferences. Characteristics that link to a proficient reader. For this reason, it is important that since childhood education children get familiar with books in order to become independent readers, where the teacher is the facilitator in this process. For this purpose, this research has as an objective of investigating about the importance of infant literature as an instrument of appropriation of independent habit and of the joy of Reading, from childhood education on. The methodology used was an exploratory survey, having as the instrument the data collection method, besides the bibliography research, a case study combined with the research-action – using some stages of workshops with Reading strategy applied in a local school of Vila Velha – ES, in the 5 year-old classroom of children of childhood education. The results point to the methodology with the Reading strategies, since the workshops used on this research prove to be effective, concerning putting the child in a context that she/he is the Reading protagonist, making her/him feel important as an active reader. Then, the intervention and the proposal methodology taken was prominent to influence and contribute to the child behaviour in front of the independent Reading habit.

Keywords: Infant Literature. Reading. Childhood Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 JUSTIFICATIVA	15
1.2 OBJETIVOS	16
2. PRIMEIROS PASSOS NA CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS E IDEIAS DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	17
3 A CONSTITUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL	28
4 A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
5 PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	45
6 METODOLOGIA	59
6.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: OFICINAS.....	60
6.2 PROPOSTAS METODOLÓGICAS A PARTIR DA APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	66
6.3 RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS: AVALIANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	72
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE 1- Conhecimento prévio	88
APÊNDICE 2- Obra “Eu não quero mais fazer xixi na cama” – Ilvan Filho	89
APÊNDICE 3- Leitura da biografia do autor Ilvan Filho e atividade relacionada .	90
APÊNDICE 4- Conexão texto-leitor	91
APÊNDICE 5- Conexão texto-texto	92
APÊNDICE 6- Conexão texto-mundo	93
APÊNDICE 7- Culminância	94

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se ocupa do uso das estratégias de leitura com a literatura infantil produzida no Espírito Santo, em sala de aula, com alunos da educação infantil de uma escola Municipal de Vila Velha, visando gerar maior envolvimento, pertencimento, habilidades leitoras e a fruição do livro. Foi trabalhado, em uma oficina, o livro “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, de Ilvan Filho, na premissa de suscitar uma leitura prazerosa por parte das crianças, a fim de que estas possam desenvolver além do gosto, autonomia leitora.

Durante a trajetória acadêmica desta autora, foram muitos os preparativos para atingir à posição de docente sempre no esmero em buscar excelência nas ministrações das aulas e orientações. Grande é satisfação em participar da formação de vários especialistas em diversas áreas, acreditando nesta trajetória que foi alicerçada no comprometimento e no desenvolvimento de uma função em consonância com a educação que prepara para a vida.

Na graduação foram adquiridos valores e práticas que acompanharam toda a vida profissional e acadêmica, como: contribuir no processo da aprendizagem das pessoas e como este pode influenciar para a formação da cidadania, conhecer a dinâmica do desenvolvimento humano, dentre outros. Mas, a mais importante aprendizagem foi a crença no aprimoramento pessoal do outro e como consequência contribuir positivamente para a organização da sociedade.

No início da carreira profissional, deu-se a inquietação em perceber que durante as experiências obtidas no ensino da educação básica, a forma em conduzir a leitura com as crianças, imperava em práticas tradicionais cujo objetivo era o fim da leitura e não o meio, o processo. O ato de utilizar a literatura infantil na sala de aula não tinha como propósito o desenvolver o cidadão leitor, mas o de cumprir com práticas pedagógicas conteudistas.

E este era o maior desafio que enfrentava, o de saber como repensar, conceitualmente, as ações que pudessem transformar os alunos em leitores autônomos. Pode-se perceber que ainda neste século XXI existam professores do ensino básico que não se distanciaram de tais práticas e não levam em consideração o contexto da leitura, mas a leitura como pretexto para outras demandas pedagógicas.

Enquanto docente regente de sala, havia sempre uma abertura para novas propostas teóricas, mais significativas e que levasse em consideração as especificidades da faixa etária, apesar de existir um modelo oficial de currículo que precisava ser respeitado.

O presente estudo nasceu da preocupação em refutar esta proposta tradicional, que utiliza-se da literatura infantil apenas como meio de decodificação para oportunizar processos de alfabetização, para trabalhar relações disciplinares e outros propósitos alheios ao desfrute da literatura, tendo em vista a formação do indivíduo.

É perceptível a ausência de estratégias leitoras desenvolvidas em sala de aula na premissa da formação de leitores autônomos. Entendendo-se que a literatura infantil está inserida em um âmbito artístico-cultural, contribuindo, portanto, para a formação humana e para aquisição da leitura enquanto compreensão e proficiência, delineou-se nesse trabalho a proposta das oficinas de estratégias de leitura, como metodologia para corroborar a hipótese de transformar a leitura da literatura infantil não como pretexto, mas um prazer e um sentimento de pertencimento.

No percurso de pesquisa foram se concretizando inúmeras possibilidades de como as estratégias de compreensão leitora podem oferecer caminhos mais efetivos para o trabalho docente, envolvendo literatura em sala de aula para o despertar do gosto pela leitura.

As abordagens acerca da leitura, esbarram invariavelmente o contexto da decodificação textual. Contudo, ler é uma mais do que decodificar palavras, é entender o significado, é estabelecer conexões. Ler é a capacidade e a habilidade de compreender o texto, interpretar, relacionar, estabelecer hipóteses e fazer inferências para gerar um novo conhecimento. Solé (1998) aborda que o conhecimento é mediado a partir da informação, ou seja, é mediado por um livro, um jornal, que ao apresentar a informação, suscita os conhecimentos prévios do leitor.

O hábito de ler tem em sua prática uma importante e fundamental ação para o desenvolvimento humano. A leitura além de fazer bem ao cérebro, uma vez que para que haja compreensão do que se lê é necessário estimular diversas camadas deste de modo a produzir a reflexão. Ler é também abrir a porta para um mundo inimaginável

de palavras novas, propiciando a ampliação do vocabulário, permitindo o desenvolvimento da escrita e o conhecimento de mundo.

A leitura nos aproxima da cultura. Por isso, um dos objetivos da leitura é ler para aprender. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar esse objetivo (SOLÉ, 1998).

De acordo com os indicadores da Pesquisa os Retratos da Leitura do Brasil comandado pelo Instituto Pró-livro (IPL) e pelo IBOPE Inteligência ¹, em sua 4ª edição desenvolvida em março de 2016, afirmam que 44% da população brasileira não tem o hábito de ler e o gosto pela leitura e 30% nunca comprou um livro. Ao todo foram entrevistadas 5 mil pessoas em todo o Brasil. Entre estes estão 32% dos que alegaram falta de tempo, 28% disseram que não gostam de ler e 13% não tem paciência.

Os resultados da pesquisa reforçam a análise de que o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por terceiros, uma vez que os leitores, ao mesmo tempo em que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência às crianças com as quais se relacionam (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p.131).

Mas para que ler? Buscar informação, suprir uma necessidade, lazer, dentre outros. Independente do motivo o importante é mostrar para a criança que existem várias finalidades para a leitura e que desde cedo a leitura pode atender a diversas necessidades e o mais importante a prática pois estimula a criança a pesquisa.

A creche e a pré-escola podem impulsionar o desenvolvimento integral da criança, ao se apoiarem em conteúdos de formas especificamente infantis. Neste sentido, a realização de atividades de leitura não deve limitar-se à formação de conceitos e ações isoladas, mas considerar a organização da vida e das atividades da criança no cotidiano. Assim as situações de leitura que o pequeno leitor vivencia na creche e na pré-escola, por meio de gestos, da escuta, do canto, de atividades lúdicas e do contato com os escritos são indispensáveis para o desenvolvimento da linguagem escrita na idade escolar. (SOUZA, 2016, p. 75-76)

Sendo assim, levando em consideração também este indicativo, a escola e mais em específico, a educação infantil, apresenta-se como instrumento relevante na

¹ Tem o apoio da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), onde busca alcançar os indicadores de leitura e delinear o comportamento do leitor brasileiro.

promoção do hábito e do prazer de ler. Cabe a escola contribuir com metodologias e estratégias que melhor atendam seus alunos na premissa da formação de leitores autônomos. E esta preocupação deverá ser estabelecida desde a educação infantil como uma perspectiva para mudança deste quadro apresentado pelos indicadores. Pois quando a escola trabalha neste processo, gera no aluno a autonomia (SOLÉ, 1998).

Partindo do pressuposto que é na Educação Infantil que a linguagem de leitura e escrita se inicia ao contato que a criança tem com livros, leituras de histórias e outros. Pois:

A definição da Educação Infantil deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador (OLIVEIRA, 2011, p. 49).

Trabalhar com a Literatura Infantil é considerá-la como um instrumento importante e genuíno, onde vislumbra-se a problematização e a discussão e o aproveitamento não apenas dos livros destinados à esta faixa etária, mas pelo fato de que estes podem ser fruto de exercícios pedagógicos pelo qual a partir da leitura a criança se apropria tomando para si qualidades da formação histórica humana (SOUZA, 2016). A partir da literatura infantil a criança, desde a Educação Infantil, se desenvolve como autor autônomo e experiente em suas necessidades, expectativas, interesses e desejos.

Quando se trata do pensamento, da linguagem, imaginação, a atenção, a memória, a apreciação da estéticas e muitas outras habilidades humanas. Assim, como representar diferentes linguagens, desenhar, pintar, dramatizar dentre tantas e apropriar-se da ação de ler e escrever, até mesmo conforme o padrão culto da língua, a literatura infantil contribui para o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do psiquismo infantil. Logo, ao utilizar esta ferramenta na Educação Infantil, abre-se a inegável oportunidade do enriquecimento da sensibilidade, da inteligência e da personalidade infantil. Ao ter contato com o livro, a criança inaugura um caminho mais emancipador e autônomo (SOUZA, 2016, p. 4).

Considerando todo este processo de desenvolvimento da leitura autônoma desde a Educação infantil, o professor se torna um grande parceiro cuja função é o de mediar o pensamento infantil, propondo questões que ajudem a criança a consolidar as ideias que já possui e a construir hipóteses.

Esta relação professor/aluno também possibilita a formação da ética, uma noção política e identidade social e pessoal. Sendo assim, o uso da metodologia adequada favorece o contato com a literatura incrementando a participação autônoma nesta prática à medida que leem, relacionam situações de forma que possam conhecer seus sentimentos a ponto de relacionar em determinada situação (OLIVEIRA, 2011).

Compreender o texto faz a criança formar-se como leitora, ampliando o seu entendimento e ativando o seu conhecimento de mundo. E isso se dá pela mediação da leitura literária orquestrada pelo professor por meio das estratégias de leitura literária (MENIN, *et al.*, 2010).

A pesquisa foi desenvolvida na escola Municipal UMEI Professora Jurandyr Mattos Griffo, utilizando estratégias de leitura a partir de oficinas, entendendo sua relevância para proporcionar um maior envolvimento das crianças na leitura mais significativa fazendo com que elas criem o hábito de ler. Foi também levado em consideração as especificidades da criança, uma vez que esta pesquisa se deu em uma turma de crianças da Educação Infantil, ainda não alfabetizada e que terá contato com a escrita.

Esta pesquisa permitiu uma participação ativa em resposta ao problema a partir do acompanhamento das avaliações das estratégias propostas por Souza (2012). Além disso, uma vez que este estudo teve o intuito de transformar a realidade do contexto a ser pesquisado, foi considerada uma pesquisa-ação e participante, onde as pessoas envolvidas interagiram com a pesquisadora nas situações investigadas (RICHARDSON, 2010).

A revisão de literatura se deu a partir de autores que bordam ideias e conceitos do processo histórico da Educação Infantil, da Literatura Infantil e do trabalho docente quanto mediador e formador de leitores autônomos e que nortearam toda a produção desta pesquisa. Destaca-se Cademartori (2010), Soares (2011) e Zilberman (2003) dentre outros. A proposta dos autores vinculada a leituras destes, enquanto processo interpretativo e dialógico, teve uma melhor compreensão do texto.

As estratégias de leitura tiveram como base a perspectiva das autoras Giroto, Souza (2010), onde nas oficinas as crianças tiveram atividades específicas e didáticas para que ao longo do trabalho elas pudessem melhorar sua capacidade leitora e perceber-se autônomas no processo do hábito de ler a partir do conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização e releitura do texto.

Diante do exposto a pesquisa foi dividida em seções, na qual a primeira abordou sobre: *Os primeiros passos na construção das práticas e ideias de Infância e educação infantil*, na qual ressalta aspectos fundamentais de metodologias para uma Educação Infantil de qualidade. Traçando também, características concretas desde a cultura da infância, os valores e crenças produzidas ao longo de seu processo histórico.

No segundo capítulo foi discutido sobre *Políticas brasileiras para a Educação Infantil* no que tange ao reconhecimento da infância e os direitos quanto cidadão, que para haver uma efetivação, muitos obstáculos ocorreram tendo como a Psicologia e Pedagogia agentes deste reconhecimento. Atualmente (século XXI) sendo legalizado no Brasil o reconhecimento das especificidades e necessidades da faixa etária de 0 a 5 anos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No terceiro capítulo, *A constituição da Literatura Infantil*, procurou-se analisar a literatura infantil como espaço de constituição do sujeito como expressão máxima dos anseios humanos e lugar de encontro de diversas linguagens provocando o desejo de ser leitor. A literatura infantil apresenta-se então como um caminho para a compreensão do real.

No quarto capítulo consubstanciou-se o aprofundamento acerca da *Literatura Infantil na Educação Infantil* pontuando-se a importância de inserir uma prática leitora estratégica desde os primeiros anos de vida para propiciar a autonomia do hábito de leitura de forma prazerosa e com um sentimento de afetividade e vinculação.

No quinto capítulo, discutiu-se as *Práticas docentes de leitura na educação infantil* na intenção de perceber a relevância metodológica das oficinas de prática leitora, de modo a consolidar um pensar e um agir em meio a essa práxis e no intuito de potencialização da visão de mundo das crianças para a formação de leitores autônomos.

Já no sexto capítulo *Estratégias de leitura: oficinas*, foi apresentado de forma inicial as autoras Giroto; Souza (2010) como referencial das estratégias e oficinas de leitura e a discussão de cada estratégia utilizada com um grupo de crianças da Educação Infantil, buscando um avanço na compreensão leitora e o despertar da autonomia como leitor.

1.1 JUSTIFICATIVA

Considerando a relevância da apropriação da autonomia diante da leitura e do envolvimento da criança desde a Educação Infantil, esta pesquisa justifica-se por compreender a importância de que nesta fase o resgate do repertório da literatura infantil possibilita às crianças o acesso não só a uma diversidade de mundos, como propicia um mergulho em seu cotidiano e, sobretudo, ao seu mundo interior, por meio dos conhecimentos prévios e de conexões – texto-leitor, texto-texto e texto mundo – além das visualizações.

As conexões das crianças com as situações da vida, reverberadas pela literatura, dão significância e sentido ao que leem, a ponto de ensiná-las a lidar com as questões sociais, assim como, proporcionar o desejo e o hábito de ler de forma prazerosa e autônoma. Ler traz muitas significações e ligações do ser humano com o mundo. A leitura reflete e presentifica-se na história da humanidade. Por meio da leitura a criança acessa a imaginação, desde que estimulada, a entrelaçar a linguagem textual universo concreto ao seu universo particular (CAVALCANTI, 2002).

Desenvolver o gosto e a prática da leitura autônoma é uma ação desafiadora, pois a autonomia na educação infantil tem sua influência no papel do docente criativo, dinâmico e consciente da importância de adaptar e utilizar sua metodologia comprometida com a responsabilidade social. Assim como, um dos fatores que influenciam a ação docente para o desenvolvimento de leitores autônomos na educação infantil, está relacionado a formação deste e da maneira que tem usado seus conhecimentos teóricos no contexto escolar.

Além de contribuir com propostas metodológicas e a utilização dos espaços escolares, que valorizam os saberes e competências do aluno e suas práticas do gosto pela leitura, para a formação da cidadania. Pois, é neste contexto complexo carregado de conflitos e interpretações que se faz necessário (re)significar a identidade do professor. O docente requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para direcionar situações nos contextos escolares, em destaque a educação infantil (OLIVEIRA, 2011).

A metodologia tradicional docente apresenta algumas limitações que advêm de experiências diversas, enrijecidas e objetivadas, as quais suscitaram o tema/problema

desse trabalho: de que forma as ações pedagógicas e metodológicas dos docentes da Educação Infantil podem fomentar o hábito pela leitura autônoma? Para essa inquietação adveio a hipótese de que as oficinas de práticas de compreensão leitora em sala de aula da educação infantil pudesse oportunizar a formação de leitores com autonomia e proficiência, de maneira a configurarem-se como apreciadores dos livros.

É relevante compreender que a literatura no espaço escolar não deve servir para ser utilizado como contexto interdisciplinar, pois a maior função da literatura é de revelar o ser humano para si mesmo em toda a sua dimensão e amplitude e o papel do professor é de resgatar o prazer pelo ato de ler. Não impondo, julgando, avaliando a capacidade de leitura, mas de criar espaços para a experiência lúdica de leitura (CAVALCANTI, 2002).

1.2 OBJETIVOS

Este trabalho tem o objetivo de investigar acerca da importância da literatura infantil como instrumento de apropriação do hábito autônomo e do prazer da leitura, já a partir da Educação Infantil. Em suas especificidades buscou-se analisar a contribuição do processo histórico da escolarização da literatura infantil, identificar a relevância da literatura destinada à criança na Educação Infantil, ressaltar o papel do docente como mediador do processo de formação de leitores autônomos, responsável pela inserção de práticas e metodologias que promovam o hábito de apropriação da literatura desde a Educação Infantil e contribuir com práticas e metodologias que promovam o hábito de apropriação do leitor autônomo desde a Educação Infantil.

2 PRIMEIROS PASSOS NA CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS E IDEIAS DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância tem se apresentado como um campo que emerge em várias pesquisas na área do saber, porém, com o foco em abordagens e métodos diversificados, os quais determinam diferentes objetivos e metodologias, que pleiteiam descrever também distintas imagens sociais sobre a infância. Muitas vezes, a história da infância tem sido colocada com uma relação direta da história da marginalização social, cultural, econômica e principalmente educativa. As crianças viviam sempre em um mundo que não era de sua realidade e que não foi feito à sua medida. Estar inserido em sociedade era algo somente alcançado pós-infância e sempre que fossem cumpridas certas condições (ZABALA, 1998).

Sobre o percurso histórico da criança e de sua educação, a partir de uma análise e de reflexões de estudos sistematizados, será importante compartilhar de forma inicial, que a educação não seria apenas uma peça de cenário subordinada à uma contextualização política, mas um elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social.

Quando se trata de educação para crianças pequenas, as creches e pré-escolas, assim como práticas educativas, foram desenvolvidos com base em realidades sociais concretas onde houveram a necessidade de promover leis e regulamentações como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Concepções estas, muitas vezes contraditórias com que partem de características históricas diversas que são colocadas em práticas até hoje no século XXI, mas considerando seu contexto.

Na realidade da trajetória histórica, a responsabilidade do cuidado com a educação das crianças sempre foi entendida como tarefa dos pais e da família, mais em específico, das mães ou de outras mulheres. Ao longo do desmame, a criança era vista como um adulto em miniatura. Quando a criança atravessava a fase de dependência do outro para que suas necessidades físicas fossem atendidas, passavam a ajudar os adultos nas tarefas do dia-a-dia para desenvolvimento da inserção social. Nas classes sociais mais ricas, geralmente as crianças eram vistas como objeto divino, mas que a sua mudança para a fase adulta também se dava pela inserção em afazeres domésticos. Estas crianças tinham um pouco de papirico, porém, sem dar a importância a sua identidade infantil.

Na sociedade medieval, que tomamos como o ponto de partida, o sentimento de infância não existia—o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1999, p. 98).

Não distante desta ideia de o cuidado da criança ser de inteira responsabilidade da família, as instituições aparecem como alternativas de substituição desta tarefa como matriz educativa. Mas, esta demanda ficou direcionada apenas para crianças em situação desfavorável e como consequência, tais arranjos foram sendo culturalmente constituídos ao longo da história. Como exemplo, dar-se o uso de “mães mercenárias” nas sociedades primitivas ou na Idade Antiga com a criação de “rodas” (cilindros de madeira, giratórios construídos nos muros das igrejas e hospitais) para que as crianças pequenas fossem deixadas sem identificar o responsável por este ato.

Assim como, na Idade Média e Moderna com o abandono de crianças em “lares substitutos”, em seguida, recolhida por entidades religiosas que posteriormente conduziam estas crianças a variados ofícios. A sensação de abandono, pobreza e culpa acabava intrínseca na vida das crianças, juntamente com as formas precárias de atendimento, permeando ao longo da história a identidade da instituição que cuida da educação infantil (OLIVEIRA, 2011).

Nos séculos XV e XVI, novas concepções educacionais surgiram em resposta aos desafios da faixa etária infantil de acordo com o que a sociedade europeia se desenvolvia. O envolvimento científico, comercial e artístico da época do Renascimento promove novos conceitos sobre a crianças e como estas deveriam receber a educação.

Já, no século XVIII com a realidade urbano manu-fatureira gerava frequentes conflitos em muitos países e em consequências, diferenças sociais entre a população principalmente para a realidade infantil que vivia na pobreza e abandono. Em resposta a esta demanda, serviços organizados por pessoas da comunidade assumiam o cuidado com as crianças enquanto seus pais trabalhavam em fábricas e minas. “Neste contexto, a função de educar passou a ser delegada a outrem, e aos pais cabia o

papel principal de promover recursos financeiros para sustentar as necessidades básicas da família” (CARTAXO, 2013, p. 32).

O reconhecimento da infância e a obtenção de direitos para esta realidade, são fatos não tão distantes da história brasileira ou até em outros países do mundo. Tanto a história de direitos quanto a própria história da infância são uma constituição social e até paradoxal para a verdadeira necessidade de reconhecimento de direitos e aos obstáculos para sua efetivação. Desta forma, para Andrade (2010), os investimentos concretos sobre a infância surgiram a partir do século XIX, em especial por meio da Psicologia e Pedagogia, que contribuíram para a construção de imagens da criança como um “vir a ser” e para a construção de práticas normativas quanto ao seu desenvolvimento e entendimento.

No mundo e no Brasil o cuidado com a criança pequena foi direcionado a realidade de famílias de baixa renda. Dentro do contexto industrial, com isso a mudança na estrutura social e também a nas exigências quanto as especificações das funções que resultam na alteração da estrutura familiar, onde as mulheres foram aproveitadas de maneira considerável nas fábricas e passaram a buscar soluções emergenciais para o atendimento de seus filhos.

Assim, surgiram as creches e pré-escolas. Estas por sua vez, mantinham a característica de filantropia, religiosa e em tempos de predominância higienista. Quando ocorreu a regulamentação da mulher no trabalho, em 1923, as reivindicações das operárias quanto a instalação de creches foram direcionadas não mais para os proprietários das fábricas, mas para o estado ou qual passou a criar além de creches e escolas, parques infantis.

Por atenderem apenas às crianças de baixa renda, as instituições de educação infantil começaram a ser marcadas como depósito de crianças. Como forma de compensar este estigma, a rotina destas instituições ficou baseada além de guardar, cuidar fisicamente das crianças. Devido a esta situação, a educação se tornou em um caráter apenas assistencialista, ou seja, como um favor prestado aos excluídos da sociedade. Esta ideia acabou sendo superada quando em uma consciência coletiva e novas políticas de atendimento e assim, a educação infantil tornou-se uma alternativa para a tender a várias classes sociais.

Surge então, uma nova etapa de construção da ideia de educação infantil onde nasceram concepções teóricas sobre a infância e suas especificidades. Esse clima difundiu trabalhos de autores pioneiros em educação infantil na busca de novas maneiras de ensinar. Autores como, Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori² que estabeleceram bases para um ensino centrado na criança. Embora com ênfáticas conceituais de maneira diferenciada, todos estes reconheciam que as crianças possuíam necessidades e interesses próprios e distintos dos adultos. Neste cenário, a autora afirma que,

A apropriação das teorias desses autores pelas instituições da educação infantil envolveu em um longo processo. Seus modelos pedagógicos, inicialmente voltados para atender populações socialmente desfavorecidas, gradativamente foram utilizados para orientar escolas e outras instituições que atendiam os filhos de alguns seguimentos de classe média e alta de vários países (OLIVEIRA, 2011, p. 69).

No Brasil muitos estudos sobre as políticas destinadas à Educação Infantil trouxeram propostas que promoveram a valorização gradativa da infância e seu atendimento com qualidade. Como um marco inicial neste período, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência a infância do Rio de Janeiro em 1899, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que tinha o objetivo de atender crianças menos de 8 anos, criar leis de proteção à vida e a saúde da criança recém-nascida, regulamentar o serviço das amas de leite, construir creches e jardins de infância.

Segundo Cartaxo (2013, p. 40) “... naquela época, quando solicitou a instalação do Instituto de Proteção e Assistência a Infância, acreditamos ser absolutamente necessário preservar a infância da destruição advinda da falta de cuidados”. Em seguida, foi o ano da inauguração da creche a companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) para filhos de operários em 1908.

² Comênio, teórico tcheco do século XVII, onde defendeu a ideia do “ensino para todos” e o respeito aos pensamentos da criança. Rousseau, teórico suíço do século XVIII, que defendeu a ideia de que a criança não é um adulto em miniatura. Pestalozzi, educador suíço em sua concepção, a criança é um ser puro, de natureza divina que deveria ser respeitada e descoberta para a atingir sua plenitude. Decroly médico educador belga, final do século XVIII, fundamenta-se na ideia de que a criança é dotada de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver conhecimentos conforme seu interesse. Froebel educador alemão, início do século XX, considerava que a fase inicial criança pequena é decisiva na formação de pessoas. Montessori, médica italiana do século XXI, que revolucionou o método de aprendizagem respeitando a forma como a criança é compreendida.

Neste contexto, ao investigar modelos de institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil, no início do século XX, tratam que tanto as instituições de caridade privadas ou públicas, foram criadas nesta época em resposta as preocupações de defender a intervenção do governo na sociedade e vida familiar com o objetivo de proteger os menores e suas mães sob o pretexto de assegurar a riqueza e progresso do país.

Muitos foram os debates que concluíram que o atendimento à criança seria a solução para os problemas sociais, assim como promulgação de leis que reconhecessem os direitos das crianças à vida e a saúde. Como por exemplo, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922 no Rio de Janeiro, onde surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas para esta faixa etária.

O congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta o indiretamente de referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado (JUNIOR, 2010, p. 89).

Enquanto isso, alguns educadores se preocupavam com a qualidade do ensino e trabalho pedagógico organizando alguns movimentos no país, no sentido da transformação radical das escolas brasileiras trazendo as questões educacionais como o centro das discussões políticas nacionais.

Em 1924, professores interessados no Movimento das Escolas Novas fundaram a Associação Brasileira de Educação. Já em 1929, Lourenço Filho publicou o livro Introdução ao estudo da Escola Nova, divulgando as novas concepções pedagógicas da época. Em 1923, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento este que defendia a ideia de que a educação é uma função pública, a existência de escolas para meninos e meninas, ensino laico, gratuito e obrigatório. Entre estes pontos então discutidos neste período de renovo do pensamento educacional, a educação pré-escolar foi instituída como base do sistema escolar (OLIVEIRA, 2011).

Dentre muitos outros assuntos que permeavam o pensamento educacional, estava a educação infantil, instituída a base do sistema escolar. Este movimento influenciou

muitos educadores como Mário de Andrade que em São Paulo, propôs a construção de praças públicas com jogos semelhantes à jardins de infância. Essas praças deram início às ideias de parques infantis construídos em muitas cidades brasileiras.

Na década de 1930 com a criação do Estado Novo e em consequência desta época, uma mudança no novo cenário educacional quanto a preocupação das instituições sobre às questões, além da educação, da saúde e da política. Logo, o Estado assumiu sua responsabilidade com atendimento com à criança, porém, dividindo seus custos com setores particulares, instituições religiosas, educadores e até médicos. Neste contexto, a infância veio a ser reconhecida como um homem do futuro fortalecedor do estado e colaboradoras da grandeza do Brasil com seu trabalho. Sendo assim, leis foram promulgadas direcionando às escolas, atividades obrigatórias manuais e cívicas.

No quadro de tensões sociais existentes em muitas décadas, como por exemplo, a de 30 onde no governo de Getúlio Vargas, embora já nesta época as instituições infantis terem sido criadas, algumas foram oficializadas com o objetivo de iniciativas governamentais na área da saúde e proteção à criança. O higienismo³ e filantropia dominavam a perspectiva da educação das crianças pequenas da época. Assim como, a partir do século 50, as creches tinham a preocupação de cuidar da higiene e da segurança física da criança, mas pouco orientado quanto ao trabalho educacional voltado ao desenvolvimento educacional e afetivo. Já na década de 60, o agravamento dos conflitos sociais onde o discurso que se havia do cuidado com a criança foi modificado.

Agora a preocupação era de construir instituições infantis para evitar futuras marginalidades e criminalidades entre a população mais carente. Diante disso, Oliveira (2011) pontua que embora os textos oficiais do período recomendassem que as creches e jardins de infância tivessem material apropriado para esta faixa etária, mas, o atendimento ainda continuou numa perspectiva assistencialista.

No período dos governos militares pós-64 políticas foram adotadas, em nível federal, que continuaram a divulgar a ideia de instituição como equipamento social de

³ Uma doutrina que nasceu na primeira metade do século XIX, quando os governantes começam a dar maior atenção à saúde dos habitantes das cidades. Considerava-se que a doença era um fenômeno social que abarcava todos os aspectos da vida humana.

assistência à criança carente. Prevalcia a política de ajuda as entidades filantrópicas assistencialistas com programas emergenciais de baixo custo, como por exemplo, o Departamento Nacional da Crianças junto com a UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência, que além de preocupados com a saúde, passaram também a atuar na área de educação infantil. Muitas outras entidades influenciadas pelo tecnicismo e envolvidos nas questões sociais esboçaram ideias para o trabalho com crianças, incluído a preocupação com aspectos da educação formal, sistematizada.

Muitos debates nacionais sobre problemas voltados à perspectiva da criança. Na década de 1970, estes desafios sociais direcionados ao público “desfavorecido” afirmavam que o atendimento pré-escolar seria fundamental para remediar as carências desta demanda. As creches, parques infantis e a pré-escola possibilitariam a superação aos problemas geradores de conflitos sociais. Com o nome de “educação compensatória” muitas propostas de trabalho para estas instituições infantis estimulavam até a alfabetização, mantendo às práticas educativas, mesmo que ainda em uma visão assistencialista.

Porém, com a entrada cada vez mais das mulheres no mercado de trabalho, as instituições infantis aumentaram e em consequência a preocupação com o aprimoramento intelectual das camadas sociais onde surgiram novos valores em defesa dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena. É neste momento que a identidade institucional infantil se transformava de um caráter assistencialista para uma dimensão educacional (ANDRADE, 2010).

Em relação ao trabalho pedagógico, na década de 1980, muitos foram os questionamentos feitos pelos educadores acerca destes programas compensatórios e da perspectiva apenas assistencialista que ao contrário do que pensavam, serviam também de discriminação e marginalização precoce das crianças. Uma vez que eram criadas apenas para classes populares. Desta forma, frequentemente surgiam carências quando comparadas às classes médias, como exemplo, o vocabulário exigido nas escolas.

Neste período, com o término do período militar de governo, novas políticas para creches foram inseridas no Plano Nacional de Desenvolvimento onde marcou o

período, ainda sobre forte influência dos questionamentos entre os educadores, acerca da possibilidade de trabalhos realizados nas instituições infantis movimento a luta contra as desigualdades sociais. Sendo assim, foi retomada as discussões sobre os objetivos das creches e pré-escolas sob novas concepções pedagógicas que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo e que pudessem romper as meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca destas instituições.

A partir desta década, o Brasil passou por um momento de democratização, e a educação infantil teve destaque tanto no campo das pesquisas como no campo legislativo. A Constituição Federal de 1988 apresenta um novo olhar para a criança e reconhece o seu direito de ser atendida em creches e pré-escolas, vinculando o atendimento à área educacional e não só à assistencialista (CARTAXO, 2013, p. 47).

A promulgação desta Constituição determinou que 50% da aplicação de recursos do governo fossem aplicados em programas de alfabetização de crianças e em consequência a expansão das pré-escolas e da melhoria da formação de professores para esta faixa etária.

Na década de 1990 novos marcos históricos abrangeram grandes conquistas no que tange aos direitos da criança, como exemplo, a promulgação pela Constituição do Estatuto da Criança e do Adolescente. Na Educação Infantil este debate apresentou uma nova lei que foi a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que impulsionou diferentes setores educacionais em defesa de um novo modelo de Educação Infantil que conjuntamente com a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC – Ministério da Educação e Cultura, articulou uma política nacional que garantisse uma educação de qualidade às crianças de menos de 5 anos de idade. Essa lei estabelece no art. 29 que, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.11).

Neste contexto, foi aprovada a lei LDB 9394/96, que estabeleceu a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica. Esta foi uma grande conquista onde pôde tirar as crianças pequenas de serem vinculadas a órgãos de assistência social. Logo, aumentando a responsabilidade das instituições pré-escolares no que tange a graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Assim,

como da importante participação dos educadores quanto a desenvolver projetos políticos pedagógicos para a escola juntamente com a participação da comunidade.

Além desta lei, novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e linguagem da criança modificaram as propostas pedagógicas para área infantil que foram definidas como: um Referencial curricular Nacional e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil orientadas pelo Conselho Nacional de Educação. Assim como, o Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99 onde partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, a CNE/CEB nº 4/2000 que vincula as instituições da Educação Infantil aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP Resolução nº 1/2002 que estabelece o nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, reforçando a qualificação mínima para a docência da Educação Infantil.

Destaca-se também, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em 2008 para um mapeamento detalhado das ações e políticas desenvolvidas pelo governo federal e a Resolução nº 5/2009 que fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil concomitante a emenda Constitucional nº 59/2009, que instituem a obrigatoriedade escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade. Diante destes aspectos, Cartaxo (2013) afirma que, ao longo desta trajetória legal pode-se observar que como resultado o governo busca uma universalização do acesso à educação infantil e impactos positivos no ensino.

Esses aspectos legais em questão tratam o cuidar e o educar como aspectos que não se dissociam e que também defendem a ideia de que a criança é um sujeito ativo que interage no mundo por meio da ludicidade e principalmente como seu direito a ter uma infância de qualidade. Destacam também, as condições necessárias para que estes objetivos sejam alcançados como por exemplo, a concepção de avaliação, a formação de professores e gestores, a atenção multidisciplinar e a oferta de condições estruturais para o trabalho pedagógico e assim direcionando à uma educação comprometida com constituição de sujeitos solidários, criativos e críticos.

Ainda há algumas preocupações e manifestações contrárias externadas por pesquisadores da área educacional. As políticas públicas para a educação infantil

ainda precisam ser revistas quanto a conseguir atender toda a demanda da sociedade brasileira. A trajetória da educação da criança de 0 a 5 anos, no âmbito da atuação do estado, assume até os dias atuais (século XXI) diferentes funções, muitas vezes simultaneamente.

Em alguns momentos ainda assume uma função predominantemente assistencialista, outros momentos compensatórios e outros um caráter educacional nas práticas desenvolvidas. Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considera que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009)

Contudo, as formas de ver o que as crianças veem aos poucos se modifica e manifesta-se numa nova maneira de reconhecer a criança como criadora e criatura, capaz de estabelecer múltiplas relações, cidadã de direitos, formada sócio e historicamente, produtora de cultura e nela inserida (BRASIL, 2003).

A história da Educação Infantil também sugere este tipo de consideração. Conforme Júnior (2010), as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com questões como: a história da infância, da família, a população, da urbanização, do trabalho e etc. Não se trata apenas de educação Infantil, mas, da história da educação em geral, identificada aqui como a condição da criança, com limites etários amplos, como fases subdivididas para qual as instituições específicas são criadas.

Na perspectiva do autor afirma que a criança deve ser considerada com experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais. É muito mais do que uma representação de adultos sobre esta fase da vida. Por isso, é preciso considerá-las concretas e localizá-las nas relações sociais.

Em consequência, a autora Oliveira (2011) converge no que se trata de que muitas pesquisas foram realizadas sobre a criança e sua verdadeira identidade, pensamento e linguagem. Este aborda que,

Crianças são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente, tanto do ambiente familiar, onde são objetos do afeto dos adultos (em geral, adultos muito confusos), quanto do ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos para avaliações segundo os parâmetros externos das crianças (OLIVEIRA, 2011, p. 45).

Construir uma ideia ou uma proposta implica em uma organização curricular que seja um elemento mediador essencial da realidade cotidiana da criança e das concepções, valores e desejos, necessidades e conflitos vividos em seu ambiente. Estes são os fundamentos básicos relacionados com o conceito de infância e educação infantil apresentados, com o interesse de se fazer perceber a partir dos aspectos históricos, legais e políticos formalizados no Brasil que normatizam e que demonstram que a Educação Infantil em todos seus aspectos se define como a fase relevante para o desenvolvimento de aprendizagens que contribuem na compreensão da interação entre infância, cultura e educação (CARTAXO, 2013).

Temas como, literatura infantil e arte são caminhos que abrem a reflexão da educação infantil como espaço culturalmente rico e significativo considerando a infância como uma condição da criança. É relevante conhecer as representações da criança e ponderá-las como sujeitos concretos, localizados em relações sociais e produtoras de história. Pensar a criança na história é também compreendê-las como sujeito histórico com potencialidades, que se apropriam de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar.

3 A CONSTITUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Levando em consideração os processos históricos, a literatura infantil é apresentada a partir dos conceitos de sistema literário e de sistema de educação. O primeiro se baseia em uma perspectiva mais desprovida de destaque. Enquanto a segunda ocupa um lugar mais em evidência, graças ao seu papel na formação de leitores, no que cabe à escola assumir e concretizar. Logo, no que tange aos conceitos e definições da literatura infantil, não é difícil encontrar uma alternância de critérios tanto estéticos quanto aos pedagógicos.

Uma forma de comprovar que a literatura infantil desempenha um papel relevante no sistema de origem, é quando pode ser extraída de listas, indicações, sugestões de obras literárias consideradas importantes ou representativas que, em todo momento são percebidas, até mesmo nas mídias.

A literatura recorta o real, sintetiza-o, interpreta-o a partir do ponto de vista do narrador. Desta forma, a obra literária se manifesta por meio da fantasia, do fictício (CADEMARTORI, 2010). Onde oferece ao leitor um padrão de narrativa e interpretação sobre o mundo. Como veículo cultural da humanidade, a literatura se caracteriza pela teoria de novos conceitos que provocam uma agitação do que já estabelecido.

A literatura infantil é um espaço privilegiado para a emergência do sujeito e daquilo que o constitui. Não somente porque se faz da palavra, mas principalmente porque se expressa plenamente pelo seu estado de virtualidade. O simbólico apresentado pela literatura traça seu percurso máximo de transcendência, pois aí tem-se a palavra projetada como expressão máxima dos anseios humanos. Para Cavalcanti,

Ou seja, dos encontros e desencontros, do medo, da angústia, tristeza, alegria, amor e por que não a dor. A literatura é um campo fértil, onde pode acontecer os vários discursos, lugar de entrecruzamento de linguagens plurais, transgressão e desejo-representação de um corpo simbólico pleno de faltas. O olhar que repousa no texto literário é também lacunar, provocado pelo desejo do ser-leitor (CAVALCANTI, 2009, p. 36).

A psicologia infantil responsabiliza-se pela teoria da formação da criança, mas sua aplicação no caso da didática relaciona-se com a pedagogia. Esta se repercute também no terreno artístico, quando ao aparecimento da literatura infantil. Assim, a emergência desse gênero explica-se historicamente, na medida em que aconteceu

uma relação estreita com o contexto social delimitado pela presença do conceito de família nuclear doméstica e da particularização pueril sobre faixa etária. Porém, tornou-se um dos instrumentos da pedagogia para atingir seus propósitos. Logo, a literatura infantil tornou-se um assunto pedagógico e não literário (ZILBERMAN, 2003).

Para a autora, cabe a sociologia da infância colocar questões como base a vivência, estabelecendo uma ligação antropológica do livro infantil, o que só pode se dar quando a criança for o centro envolvida de circunstância social. Nesta perspectiva, a literatura infantil entra como suporte de organização de vivências de modo particular para a conquista de um mundo real.

A literatura infantil que respeita seu público é aquela que cujos textos tem potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. Esta estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus feitos (CADEMARTORI, 2010).

A literatura infantil é marcada por contos consagrados pelas preferências infantis em diferentes épocas, que por conseguirem vencer tantos desafios de testes de recepção, fornecem aos movimentos futuros. A respeito da concepção literária, no século XVII, o francês Charles Perrault reúne contos e lendas da idade média adaptando-os aos famosos contos de fadas que permeou por muito tempo o gênero infantil. Como por exemplo, o conto a Cinderela e Chapeuzinho Vermelho.

Antes disso, muitas histórias de ficção hoje comumente chamadas “infantis” datam de muito tempo e foram escritas para adultos. Antes mesmo de serem escritas, existiram, e passaram de geração a geração, pela tradição oral, quer pelos jograis, quer pelos contadores de histórias, ou simplesmente pela necessidade de comunicação que existe entre os seres humanos. Os serões eram um hábito diário, naturalmente pela inexistência dos meios de recreação que só o correr dos tempos e o progresso nos proporcionaram. Um exemplo típico desse costume de ouvir e contar histórias se encontra nos contos das *Mil e Uma Noites*, onde a imaginação se eleva a altos voos para um mundo fantasista, irreal (OLIVEIRA, 2015, p. 39).

As configurações que tornou o rumo na sociedade europeia do século XVIII trazidas pelo iluminismo e influenciadas pela classe burguesa foram fortemente acentuadas com relação a concepção da infância, quando esta era vista com sua identidade, necessidades e particularidades infantis. Em consequência uma atenção maior foi destinada a elas, uma vez que a ideia de crianças como adulto em miniatura foi

desmistificada, com relação principalmente a educação e assim a produção e divulgação de literaturas específicos para esta realidade.

Agora, com um mercado infantil promissor, seria necessário ativar a curiosidade e o desejo para a motivação de literaturas estabelecendo um poderoso vínculo entre a criança, a educação e o mercado. Desta forma, nesta época destaca-se literaturas como a do inglês John Newbery com um livro ilustrado “ Um bonito livro de bolso”. Este autor também foi responsável por inaugurar uma livraria na Inglaterra destinada às crianças e a traduzir obras de Charles Perrault para o Inglês (ROCHA, 1984).

Datam também desse período obras destinadas, em primeiro momento, ao público adulto, mas que passaram a ser lidas pelas crianças, como Robinson Crusuê, “As viagens de Gulliver”, do irlandês Jonathan Swift. É neste contexto, que as obras destinadas para as crianças assumiram funções como, leitura ficcional, que para a escola da época não foram vistas com bons olhos e as com propósitos de aprendizagem por meio da literatura utilitária. Logo, a literatura infantil obteve um caráter pedagógico.

Ao invés de lúdico, adotou uma postura pedagógica, englobando valores e normas do mundo adulto para transmiti-las às crianças. O ludismo, porque condenado como escapista e fantasioso, foi banido para obras sem maior importância e de livre trânsito entre as camadas populares (ZILBERMAN, 2003, p. 93).

No século XIX, outra coleta de contos populares é feita na Alemanha pelos irmãos Grimm, como “João e Maria e Rapunzel”, ampliando a coleção de textos selecionados dos contos de fadas. Em seguida, por meio de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Anderson com os contos, “O patinho feio e os Trajes do imperador”, o italiano Collodi em seu conto “Pinóquio”, o inglês Lewis Carroll e “Alice no país das maravilhas”, o americano Frank Baum e “O mágico de Oz”, o escocês James Barrie com “Peter Pan” constituíram padrões de literatura infantil (CADEMARTORI, 2010).

No que tange a coleção de textos de Perrault constitui-se em um dos contos mais ilustres da literatura francesa, assim, como, um dos mais e referidos e comentados pelos críticos literários. Este célebre autor, apontado como o iniciador da literatura infantil, preocupou-se com o didático com o enfoque interdisciplinar e a relação popular. Este também, considerado um coletor de contos populares, tem contatos com

estes contos a partir de contadores da época que se integravam à vida doméstica como servos.

A arte de adaptação de Perrault parte de um tema, trabalha sobre ele, amplia-o de detalhes em respostas às classes à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além dos propósitos moralizantes, que não fazem parte as camadas populares, mas com os interesses pedagógicos da burguesia e as referências à vida na corte apresentadas pelos contos: “A bela adormecida”, à moda “Cinderela” e ao imobiliário “O Barba azul”. Este foi um período penoso em que as estruturas sociais e políticas da época se transformava e as contradições se acentuavam.

Em um contexto de contrastes sociais em que eram fortemente marcados pelas superstições devido a cristianização, pelo folclore que é o conjunto de manifestações artísticas do povo, como danças, canções e outras. Foram aspectos da dinâmica dos contos de fadas eficazes exatamente pelo contrário das razões que levaram os burgueses a adotá-los: estes valem pelo terror e conflito que apresentam à criança, juntamente a proposta de uma solução de seus próprios problemas emocionais.

Pode-se atribuir a paternidade da “nova” literatura infanto-juvenil a Pierre-Jules Hetzel, que lança suas coleções de livros a partir de 1860. A orientação deste editor se resume em duas palavras: educação e recreação. O lado instrutivo deve apresentar interesse. O lado divertido deve esconder uma parte moral, útil, sem esvaziar as cabeças, mas enchê-las.

Na primeira metade do século XIX, esta posição, é uma crítica severa aos livros propostos para a juventude especialmente pelos editores religiosos. Esses editores publicam inúmeros livros “prêmios” com histórias edificantes e moralizantes, desaprovado por Hetzel.

Depois dele, Júlio Verne com a invenção que reúne o saber imaginário e com um novo gênio literário, que incentivado por Hetzel propõe intrincas cujos heróis engenheiros, cientistas, exploradores, inventores. Em seus livros, a descoberta científica ou a invenção técnica não fazem parte apenas do cenário, mas são o próprio material constitutivo da intriga (CHARTIER, 2011, p.61, 66).

Júlio Verner e suas obras, reúnem o saber ao imaginário em um novo gênero literário bastante ambicioso, a “ficção científica”. Incentivado por Hetzel propõe intrigas cujos heróis são engenheiros, cientistas, inventores e exploradores fazendo uma aliança

com a narrativa imaginária e a informação científica, como por exemplo, “Cinco semanas em um balão”, “Vinte mil léguas submarinas” e “Viagem da terra à lua”. Em seus livros, Verner a descoberta científica é o próprio material constitutivo da intriga e participação da ação.

Coube a este século uma ampla diversificação no que tange às práticas de leitura, característica de uma sociedade capitalista. Este então, foi o século a solidificação da literatura infantil. Na Europa, este contexto foi se solidificando e se multiplicando constituindo um acervo sólido para a literatura infantil generalizada. A visão sobre a criança tornou-se em um aspecto mais romântico, onde era vista como um ser puro e sacralizado. Porém, uma visão também mais realista na qual o conceito era de criança oprimida e injustiçada pelo sistema.

No final do século XIX no Brasil, a sociedade já se apresentava com aspectos leitores entre aqueles mais destacados, pois já estavam mais acostumados com obras literárias e textos jornalísticos e com grandes representantes desta classe como, Machado de Assis, Olavo Bilac, dentre outros.

Com a modernização da sociedade brasileira a educação e a escola eram valorizadas nas sociedades do Brasil República como civilizatórias e passou a ser prioridade. Logo, a leitura foi responsável por transformar cidadãos aptos para serem inseridos na sociedade na qual almejava. Contudo, havia uma defasagem de materiais disponíveis de literatura para as crianças sendo motivo de mobilização nacional. Assim, as autoras Lajolo e Zilberman (2007) afirmam que escrever para o público infantil tornou-se uma tarefa patriota e com recompensa financeira.

No final do século XX, a literatura infantil passou pelo que se pode chamar de internacionalização do gênero, resultado da globalização dos mercados. Um livro infantil uma vez comprovada sua aceitação pelo público de um país fluente é logo distribuída para crianças dos demais países e rapidamente e torna sucesso global (CADEMARTORI, 2010).

Neste contexto, a importância da literatura infantil na formação de leitores se foi consolidada integrando aos assuntos das políticas públicas de educação e cultura. A relevância de aproximar a criança com os livros foi reconhecida como ação essencial

até pela sociedade que em todo contexto histórico discutido anteriormente era ainda objeto de discurso.

Neste século no Brasil, muitas obras foram relevantes, porém conhecidas como pré lobatiano, como por exemplo, “Contos infantis” de Julia Lopes de Almeida e Adelia Lopes Vieira, A obra “O livro das crianças” de Zalina Rolim, a obra de Francisca Julia “O livro da Infância”, “Contos pátrios” de Olavo Bilac e Coelho Neto, dentre outras.

A literatura infantil foi marcada por obras tradicionais, porém, exemplares que se inicia sob a ápice a partir de um dos maiores e mais destacados ícones destacados como intelectuais nesta área: Monteiro Lobato que eram também observador em periódicos destacados pela doutrinação.

... até o surgimento de Monteiro Lobato, os paradigmas vigentes era o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo e alma em conformidade com os preceitos cristãos (GREGORIN FILHO, 2009, p. 17).

A partir de 1920 as obras de Monteiro Lobato, já conhecidas pelo público adulto, surge uma nova dimensão da literatura brasileira com a publicação: “A menina do narizinho arrebitado”. Um livro com ilustrações e lançado por sua própria editora. Isso prestigiou o gênero que após Lobato, por muito tempo, a literatura infantil brasileira veio à sombra de seu nome (CADEMARTORI, 2010).

A obra do criador “Sítio do Picapau Amarelo”, ambiente rural que abriga seus personagens, se dimensiona a partir da sua interação com um grupo social, e mais, com sua atuação como a gente formador e modificador da percepção do público. O sentido da obra de Monteiro Lobato se torna mais evidente quando sua produção literária surge contrapondo às características da vida cultural brasileira até determinado momento da história.

O escritor brasileiro, mas formado por pensamentos europeus, via o Brasil de forma macro. Sua terra acabava sendo estranha devido à aos professores estrangeiros que, no século passado difundiam nas fazendas de café a cultura europeia que se constituía na ilustração dos cidadãos brasileiros. Por isso, Lobato teve por muito tempo, afastado do povo em linguagem e em ideias. Contudo,

O papel exercido por ele no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado e com justiça. Com este autor rompe-se

(ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante da época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo (ZILBERMAN, 2003, p. 145).

O sítio não foi apenas o cenário de uma história de ficção. Ele representa a concepção de mundo e da sociedade, assim como uma postura para tomar posição a respeito da literatura infantil. Em seus livros, embora denunciados por alguns por perigosos, possuem a intenção de ensinar as crianças a mudar sua realidade.

Monteiro Lobato também publicou obras como, “O saci”, “Fábulas”, “O Marquês de Rabicó”, “A caçada da onça”, “A cara de coruja”, “Aventuras do Príncipe”, “Noivado do Narizinho” e “O pó de pirlimpimpim”, dentre outros importantes títulos que formaram o seu fabulário infantil e encantaram crianças do mundo todo (BARBOSA, 2008).

Outros autores também se destacaram na irradiação das obras literárias infantis como Cecília Meireles e Clarice Lispector, que inspiradas pelas obras de Lobato contribuíram para uma perspectiva transformadora de grande parte destas obras. Nas literaturas destas autoras, elas escrevem baseados em discursos dialógicos com a criança. Já Ruth Rocha e Ana Maria machado estão inseridas em uma realidade de repressão no Brasil onde em suas obras chegaram até a sociedade com ideias metafóricas da época.

Nos anos 40 e 50, foram marcados pela expansão dos quadrinhos, que configuram o período embrionário para a literatura infantil no Brasil. Na década de 60 o jornalista Maurício de Souza inicia o processo de criação de seus personagens, que caem nas graças das crianças, sobretudo por suas características brasileiras. Em 1970, a revista da Mônica é lançada pela editora Abril, expandindo o mercado de quadrinhos (OLIVEIRA, 2015).

A autora afirma também que na década de 70 grandes avanços nas obras literárias infantil ocorreram. Foi um período promissor para a irradiação da literatura infantil, pois aumentou o número de escritores e ilustradores de livros infantis, que com o seu trabalho pareciam afastar qualquer interferência negativa que pudesse atrapalhar a produção e fomentação das obras infantis. É neste período também que foi marcado a valorização do ilustrador Ziraldo que entrelaçou as artes gráficas com a produção literária, estabelecendo uma relação harmônica entre a imagem e o texto.

A criatividade da produção de literatura infantil veio mais forte nos anos 80 onde encontra um cenário favorável e de muita variedade temática de obras. Estas foram sementes lançadas durante anos e reunidos grandes escritores que se dedicavam a explorar e produzir neste universo infantil, ampliado a imaginação das crianças por meio das imagens, reinventando temas e clássicos do passado. Desta forma, resultou na inserção destas obras no currículo das escolas de Ensino Fundamental e Básico através da leitura lúdica (COELHO, 2010).

No Brasil, as reflexões a respeito do assunto envolvem estudantes e estudiosos na produção de ensaios, dissertações e teses que discutem diferentes aspectos da literatura infantil e contam com o poder de sua divulgação.

Diante de uma crise na educação, até mesmo da leiturização e do envolvimento do homem no seu contexto de realidade, acredita-se ser muito importante questionar e rever as relações com “nós” mesmos e o mundo a partir da criança que fomos e que de vez em quando, aparece nos comportamentos, sentimentos e desejos.

Sendo assim, é essencial ressaltar toda forma de expressão que possa ampliar a visão do mundo da criança, dando sentido à sua vida, na qual poderá sentir-se valorizada. Acredita-se que como caminhantes, é encontrado vários caminhos para tornar o mundo “eu-outro” mais integrado e possibilitador de significados.

O caminho escolhido é experimentado pela literatura; pensando mesmo que a reunião de estilhaços do mundo/homem pode, também, ser concretizada com a experiência da leitura e da escuta das maravilhosas histórias infantis, preenchedoras de tantos vazios durante o período da infância, como também vida adulta (CAVALCANTE, 2002, p. 12).

É por meio da leitura literária infantil que o leitor transforma sua visão de mundo em novas perspectivas ampliando seus objetivos futuros. E é nesta relação entre texto-leitor que a confrontação autobiográfica se estabelece alargando seus horizontes de expectativas até a emancipação (ARAÚJO, 2015).

4 A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola e a literatura são parceiras a muito tempo. Pode-se dizer que a primeira nunca prescindiu a segunda, pois desde que o ensino leigo começou a se organizar, entre os gregos da antiguidade e, professores consideram a poesia a fim de preparar os alunos para o acesso as primeiras letras. Porém, para transformar-se em disciplina escolar, passou por um processo de transição, primeiro em texto depois em material didático. Frisa-se que, ao longo dos tempos um objetivo da literatura nunca esteve presente, que é a formação de leitores. Não que a escola não oportuniza metas, pois tem o objetivo de levar a leitura e à escrita, mas o saber adquirido não é o da literatura, ou seja o texto literário, mas o da transmissão da história literária (Romantismo...). Para tanto, "...se a escola deixar de formar leitores, romperá parceria com a literatura, e talvez, seja ameaçada sua própria sobrevivência" (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 12).

Assim, a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado por meio dos procedimentos formalizados de ensino. É a esse inevitável processo, que se chama escolarização. Processo inevitável, pois é da essência da escola. Portanto, não há como evitar a literatura, qualquer literatura, ao se tornar "saber escolar". Não se pode negá-la, ou criticá-la, pois isso seria negar a própria escola (SOARES, 2011).

Importa perguntar qual o papel da escola na formação do leitor. Não daquele leitor que preenche fichas de livros e produz com propriedade enunciados textuais. (WALTY, 2011, p. 52) "mas o leitor instigado pelo texto, que produz sentidos, dialoga com o texto que lê, ativando a biblioteca interna, jamais em repouso".

Em uma perspectiva, pode-se interpretar a as relações entre escolarização de um lado e de outro a literatura infantil como sendo instrumento de apropriação, pela escola da literatura infantil. Nesta última perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para entender seus próprios fins. Logo faz dela uma literatura escolarizada (SOARES, 2011).

Para a autora, uma outra perspectiva é sob o qual podem ser consideradas as relações entre escolarização e a literatura infantil interpretada como sendo a produção para a escola de uma literatura destinadas às crianças. Nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a literatura é produzida para a escola, para os objetivos dela, para a clientela escolar. Então busca-se literatizar a escolarização infantil.

Preservar as relações entre o livro e a escola, ou o uso dele em sala de aula, decorre de ambas compartilharem aspectos em comum, a natureza formativa. Mesmo que a literatura tenha uma perspectiva ficcional ou didática, os objetivos serão sempre os mesmos, a formação do leitor. Embora se trata de informações de origem das necessidades sócias, a ação sobre o leitor será sempre ativa e dinâmica, de maneira que os resultados não são indiferentes. Esta é a meta da educação, quando se entende tal processo, não se conformando a ele, mas gerando no aluno leitor padrões de existência e pensamento em vigor.

Mas para que a leitura em sala de aula? Sua função é sintetizar, por meio dos recursos da ficção, uma realidade que o leitor vive cotidianamente em vários aspectos. Assim, por mais cansativa que seja a ficção do escritor ou por mais distanciado desta realidade seja a obra escrita, o envolvimento com o desejo de sobrevivência continua se comunicando com seu destinatário final, o leitor. Pois, sempre vai falar do seu mundo, não importa qual seja ele, tendo dificuldades, ou não, dando-o soluções e ajudando-o a conhecê-lo melhor.

Também a escola tem uma finalidade sintetizadora, transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimentos apresentadas ao estudante. O peculiar, neste caso, é que, durante o processo de síntese, ocorrem inversões que maculam seu objetivo cognitivo. Dessa maneira, embora compartilhem a função, literatura e escola não se identificam, se bem que este tenha sido o pretexto para justificar o uso da obra de arte ficcional em sala de aula com intuito unicamente pedagógico (ZILBERMAN, 2003, p. 25 e 26).

Desta forma, a decisão por mudança de objetivo do uso da literatura infantil na escola acabará implicando em algumas ações por parte do docente, delimitadas estas, de um lado pela escolha minuciosa de um livro e sua adequação ao leitor. Sendo assim, as fronteiras entre a literatura infantil e sua valorização se estenderão à relevância dada a utilização dela na escola.

Neste caso a atenção por parte do docente é maior, uma vez que, esta ação exigirá critérios e discriminação na escolha da obra. Logo, se o professor se vale do uso da obra para veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência ao bom comportamento oscilará em uma obra de padrão culto na perspectiva de um adulto. Logo, deve ser levado em consideração que a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia. Para tanto, os critérios que permitem distinguir entre uma obra e outra consideram a relevância

da literatura no que tange seu aspecto inovador na medida em que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo o qual convivia diariamente, mas não o conhecia.

A grande questão é que as obras literárias infantis correm o risco de estarem inseridas em um procedimento monológico e que pode até ser considerado uma falta de ética, traindo a abertura de outras vozes e interpretações, a polifonia assumida, própria da enunciação literária. Assim, o professor se torna um tutor, mostrando um caminho certo aos pequenos que leem seus textos (PAULINO, 2007).

Levando em consideração todos estes aspectos no mérito da Educação Infantil, uma das grandes ferramentas desafiadoras no processo de formação do leitor nesta fase da vida, é a contação de histórias. Esta é uma atividade necessária e imprescindível no processo de desenvolvimento da criança. Posto que a contação de histórias ou a leitura oral delas, auxiliam na formação humana e assim, sua valorização no meio formal potencializadora das ações mentais.

Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2013, p. 87).

Pautados nos estudos de grandes teóricos da filosofia da linguagem, da aprendizagem, dos psicolinguísticos e literários sob uma perspectiva sócio cultural, deverá estar firmada o viés de uma ação reflexiva-prática de professores contadores de história, mediadores de leitura, pesquisadores e formadores. O zelo também em contar histórias dá uma importância maior a literatura infantil, que precisa ser reinventada e reintegrada para uma forma dinâmica e criativa no cotidiano escolar, elaborada pelo docente na preocupação de reconstruir suas práticas a fim de possibilitar às crianças uma experiência humana, ajustada às condições do mundo real.

É a partir daí que se pode falar de um leitor crítico. Esta denominação quando aplicada à criança, parece algo exagerado. Todavia, a leitura literária é capaz de fornecer condições para esta compreensão – de seu mundo interior que transcende o mundo

familiar e que proporciona ao leitor uma base na qual se funda um comportamento autônomo, portanto, crítico, da vida exterior (ZILBERMAN, 2003).

Relevante é o papel do professor da Educação Infantil no processo de formação do leitor autônomo. Todavia, descortinar o que possa estar além da aparência dessa formação do leitor e das práticas de leitura é algo emergente, diante das pressões feitas pela Educação Básica colocando toda a responsabilidade na Educação Infantil na formação da cidadania, na antecipação da alfabetização e da escolarização das crianças em nome do sucesso escolar.

Para tanto, esta responsabilidade é peculiar em todas as fases, mas o privilégio maior de “moldar” fica nos primeiros anos de vida da escolarização. Neste contexto, é importante refletir em quais armadilhas pedagógicas podem estar presentes nas diversas práticas escolares chamadas de leitura. Como por exemplo, garantir o valor insubstituível de contar histórias, entendido como um mero passatempo na sala de aula? O que quer dizer mediação da leitura quando não é priorizado o direito das crianças ao acesso aos diversos acervos de livros infantis de qualidade? Sousa diz que,

Tais questões remetem à necessidade de revisitarmos as diferentes práticas leitoras ancoradas, pela tradição, na memória de vida escolar de todos nós educadores da infância, cujas ações a elas ligadas são retratos singulares do vivido ainda hoje por tantas crianças (GIROTTI, SOUZA, 2016, p. 14).

Dentro da sala de aula, muito mais do que contar histórias, é reconta-las. Ou seja, submeter as histórias contadas para as “ditas”. Através do pedido de contar história, o enunciado do contador é elaborado no decorrer da comunicação entre ele e seus ouvintes. O contador se expressa de sua maneira a adapta à circunstância. Assim como, poderá solicitar as crianças que entrem em seu discurso, fazendo inferências suscitando intervenções individuais e coletivas. Por meio do reconto a criança escuta um discurso oral proferido em sua língua, ao contrário dos enunciados do cotidiano que muitas vezes se apresentam silenciosos, por gestos apenas e pelo olhar (BAJARD, 2016).

Por meio da proferição dos textos da literatura, a criança poderá desfrutar do prazer deles, algo que sozinha não experimentaria. Um bom trabalho de contação de histórias poderá aproximar as crianças da Educação Infantil dos livros literários de maneira que tenham desejos de desfrutar de livros de forma mais independente e

livre. A partir dos textos literários as crianças/leitores trabalham medos, frustrações e ansiedades. Além de viver aventuras, ampliando a lista de histórias conhecidas estabelecendo relações com todas e outros textos conhecidos. E é por estas razões que se destaca a leitura em voz alta feita pelo professor e a necessidade de utilizar esta estratégia em sala de aula (VAGULA, BALÇA, 2016).

Dentro de muitas inquietações como educadores é: o que e como contar histórias para as crianças? O profissional de educação em sua formação tem contato com um grande acervo de bibliografias que os remete a um aporte que atenda esta demanda. A saber, a proposição de critérios para a seleção de materiais literários que serão utilizados em sala de aula.

Retomar esta trajetória de formação assim como, as inquietações quanto ao atendimento ao material de formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil são tarefas imprescindíveis na ação de contar histórias. As experiências nas faculdades, bem como as interações com textos de diferentes pesquisadores que atuam nas áreas da infância, da leitura, da educação literária. Logo, é relevante então, revisitar tais estudos para que melhor seja a escolha do que e como ler para as crianças da Educação Infantil (DALVI; QUADROS; SILVA, 2016).

É importante um mediador da leitura com formação suficiente para compreender o processo dialógico e complexo que permeia esta prática. Pois, não se pode perder de vista além da estética do texto, as intenções ideológicas do seu discurso. A criança precisa ver que a leitura é um processo necessário para que a atividade de ler tenha sentido. Assim, como levar em consideração a criança pequena como sujeito ativo, com vivências e experiências afloradas, com conhecimentos e interesses individuais (SOUZA, NETO, GIROTTO, 2016).

Sendo assim, ao pensar em que literatura infantil escolher para as crianças da Educação Infantil, há também, de se pensar, inicialmente, nas grandes oportunidades que esta literatura oportunizará aos pequenos leitores. Ou seja, independente da escolha do gênero da obra, narrativa, narrativa por imagens... O livro deverá ser oferecido para a leitura sensorial, até atingir outras dimensões como, emocional e intelectual.

A literatura infantil contraria o caráter pedagógico, direcionada a perspectiva da criança e o significado que esta tem para ela. "Sua atuação dá-se dentro de uma faixa

de conhecimento. Não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de sua capacidade intelectual” (ZILBERMAN, 2003, p. 46).

Por mais que contar história seja em estratégia relevante na Educação Infantil, ou seja, externar um texto que o professor já conhece e até mesmo se preparou para contar, deve-se perceber que este momento carrega uma grande responsabilidade de probabilidade e até improbabilidades. É muito provável que o professor poderá repetir os textos, os gestos, as falas, os tons da voz, utilize pausas e que arme expressões faciais com desenvoltura, tudo conforme planejado. Mas, quem garante que a história penetrará no outro? Que atizará seu imaginário? Que o fará participar ativamente da trama e seguir desejando estar ali? Para tanto,

Há um quê de mistério e improbabilidade de fogem do controle de qualquer um: a indisponibilidade interna do outro para a escuta, o fato de estar no local da história de maneira obrigatória, o medo de que algo seja cobrado após a escuta, o espaço funcionar como um convite a dispersão, o público não ser exatamente aquele previamente pensado e etc. Contar uma história publicamente é, portanto, assumir também o imponderável (SISTO, MOTOYAMA, 2016, p. 112).

Por isso, não é somente contar histórias, mas é contar bem, contar bonito, com linguagem trabalhada, com técnica correta, para afetar o outro com emoções. Assim o professor poderá afirmar que tem um compromisso também com a literatura. E não é qual quer texto, literatura, ou história, é tudo isso com arte. Não é história para cumprir tabela de dar aula, mas é fazer imergir o imaginário, a fantasia, a beleza das palavras e do enredo, os personagens intrigantes e fatos curiosos.

Quanto a formação na educação literária, muitos são as teorias que afirmam que a primeira infância é essencial o trabalhar a leitura literária e a formação do cidadão autônomo e crítico. Ainda, apontam a relevância da mediação do adulto, imprescindível nesta etapa da vida. O autor Coelho (2005) defende a ideia de que a literatura infantil pode favorecer o amadurecimento interior e colaborar na formação do leitor autônomo, no que diz respeito ao mundo e a si mesmo.

Neste contexto, a leitura de literatura infantil, seria importante desde a tenra idade, principalmente considerando-se que por meio dela, a criança pode se perceber querendo saber mais e melhor sobre si mesmas sobre a realidade que as envolve.

Logo, a leitura deve ser vista não como uma prática somente para si, mas para os outros, com os outros e consigo mesmo (DALVI; QUADROS; SILVA, 2016).

Um outro momento relevante que deverá estar entre as ferramentas da inserção da literatura infantil na Educação Infantil de forma concreta, é o ambiente mediador da leitura. A leitura literária quando realizada em um ambiente preparado para este fim, oportuniza as crianças a experiências estéticas, cognitivas e criativas, potencializando a aprendizagem e o seu desenvolvimento no hábito da leitura autônoma.

Entretanto, para construir um ambiente mediador da leitura, em primeiro lugar é importante conhecer o conceito e a diferença entre “ambiente” e “espaço”. O espaço físico é o lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações. O ambiente é onde o espaço adquire forma e identidade através das relações (BARBOSA, 2006). Pode-se dizer que, o ambiente é um espaço construído segundos as relações estabelecidas nele pelos seres humanos por ser organizado simbolicamente pelos responsáveis pelo seu funcionamento e usuários.

Na perspectiva da Educação Infantil, é fácil afirmar que o ambiente fala e fala também de quem o organizou. Sendo assim, o professor tem a oportunidade de comunicar sua mensagem, provocar a curiosidade, promover a aprendizagem justamente pela forma que o organiza e que envolve as crianças.

Preocupar-se com o ambiente proporciona às crianças a vivenciar verdadeiras e grandes experiências além de estéticas, mas cognitivas e criativas. Sendo assim, preparar este ambiente físico, favorece a aprendizagem significativa a partir do conceito proposto. A leitura literária é um processo de interação entre o leitor e o texto. Logo, este propicia não apenas a captação da mensagem, mas o estímulo da compreensão daquilo que lê. Portanto, os autores corroboram com a ideia de que,

Portanto, é o papel da escola fornecer momentos em que a criança contemple a literatura, compreendendo-a de forma crítica, de modo a refletir sobre o outro, sobre tudo a si mesmo. Contudo, é preciso pensar não somente em como ler, mas também onde ler, uma vez que as condições espaciais influenciam tanto na produção de sentidos do texto como a representação funcional que o educando construirá de o que é literatura (AROSI; BARBOSA; NETO, 2016, p. 71).

Assim, para que o professor possa garantir a efetiva experiência de leitura da literatura infantil, mais em específico, na Educação Infantil, o ambiente precisa ser cuidado e preparado para esta tarefa. Por isso, refletir e discutir sobre a forma que o ambiente

será utilizado, ou seja, em seu real objetivo, pode direcioná-lo também ao conceito de segundo educador ativo. Desta forma, o espaço físico se torna um elemento fundamental para a prática formal de leitura da literatura infantil, significativo e potencialmente humanizador na Educação Infantil.

O texto literário e as práticas de leitura da literatura infantil na Educação Infantil, possibilita a apropriação de um patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo da construção de sua história. Mas, é sempre renovadora ao se apresentada à criança um mundo bem perto delas, imprimindo marcas do que ela é e do que são os outros. Por isso, a literatura sendo uma prática da cultura escrita e, na maioria das vezes, relacionada as práticas de leitura, recebe um tratamento diversificado na realidade da Educação Infantil. Uns dizem que é uma ferramenta de inserção da criança no mundo letrado e outros dizem que são práticas tradicionais do Ensino Fundamental. Há ainda uns que dizem ser um tratamento “calmante” da literatura, seja por meio de leitura, ou pela disponibilização em momentos depois de atividades mais agitadas (SISTO, MOTOYAMA, 2016).

Muitos professores têm debatido com o pressuposto da dificuldade de trabalhar textos literários na escola, de promover a leitura de livros, de contribuir para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos. Pois, é fato que a necessidade escolar de avaliação de leitura tem se transformado em cobranças, com todas as ameaças que esta traz, e por isso mesmo, em vez de aproximação e identificação com as práticas de leitura, o sentimento é de repulsa, desgosto e afastamento da ação social da leitura própria da realidade de leitores (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2011).

A literatura infantil seria importante desde a tenra idade, principalmente considerando-se que, ao participar da leitura de uma obra literária as crianças podem se perceber querendo saber mais e melhor sobre o objeto de leitura, sobre o texto, sobre si mesmas e sobre o mundo (DALVI; QUADROS; SILVA, 2016).

Na construção do conhecimento, não se pode desconsiderar a sua relação com a leitura e o modo como é elaborada e vinculada a informação, particularmente aquelas presentes nos textos escritos de circulação pública. Nem as conformações ideológicas dentro dos quais se constroem valores e saberes dominantes na sociedade industrial de massa que informam as chamadas práticas leitoras para a cidadania (BRITTO, 2011).

Assim, para Belmiro (2011), ao reconhecer a leitura como instrumento de posicionamento crítico frente as realidades do mundo, uma vez que a leitura será mediadora das relações entre a criança e o mundo e, a partir dela, ele poderá interferir na realidade e reconstruí-la.

A literatura infantil tem muito que oferecer as crianças da Educação Infantil. Desde de que examinada em relação a sua construção propriamente literária e os seus benefícios sejam identificados pelo professor. Por isso, a literatura infantil desconhece um tema específico, não é determinada por ruma forma, pois ela escorrega da realidade para o maravilhoso (ZILBERMAN, 2003).

Uma grande preocupação que se deve ter é que os principais fatores que agem na distância entre a literatura infantil e a escola, é o fato de a própria escola está mais esvaziada de seu potencial simbólico. Vive uma perda radical em seu espaço de motivação leitora. Esta tenta sobreviver disputando espaço com a tecnologia e meio de comunicação em massa, geradores de valores e modelos que se apresentam ao amplo público (CADEMARTORI, 2010).

Ainda hoje o simbolismo inerente à literatura infantil é, muitas vezes, utilizado prioritariamente a serviço das demandas da educação e da escola, ou para atender as dinâmicas de mercado. Nesse contexto, a escola permanece como grande ativadora das demandas por livros infantis. O impasse sobre a natureza e destinação da literatura infantil, se para educação, formação e informação ou para diversão, deleite e reflexão crítica, ainda é um impasse, mesmo com um crescendo do trabalho da crítica literária sobre a literatura infantil nas últimas décadas (OLIVEITA, 2015, p. 47).

As crianças crescem diante da televisão, desde muito pequenas tem contato com jogos eletrônicos e internet. Podem saber de tudo que acontece no mundo em tempo real. E é neste descompasso que temas como a literatura infantil e sua importância de ser trabalhada desde a Educação Infantil, deve ser valorizado em escala econômica e política, assim como, familiar e doméstica.

5 PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A retomada da trajetória do docente e a retomada por material de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil são as cordas mais visíveis da trança de histórias, ambas são constituídas de muitos fios, a começar pelas experiências nas universidades, bem como a interação com diferentes textos e diferentes pesquisadores na área da infância, da leitura e literatura. É relevante então revisar o que escolher ler para as crianças da Educação infantil (GIROTTI; SOUZA, 2016).

Por tanto, para Zilberman (2003), não é a atribuição do docente apenas ensinar a criança a ler corretamente, se está ao seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, os domínios dos códigos que permitam a mecânica da escrita, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo e verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio a trama ficcional.

É muito comum no meio das atividades docentes um comentário da dificuldade de alunos quanto a desenvolverem a prática da leitura. O hábito da leitura não é um ato mecânico e indissociável de outros aspectos. Uma vez que este apresenta-se com aspectos políticos, sociais, histórico e que está diretamente ligado a inserção da criança nas práticas na sociedade. Sociedade está que restringe algumas atividades “letradas” a apenas àqueles que possuem esta habilidade.

Esta é uma grande realidade que afeta às crianças que ingressam na fase das séries iniciais do Ensino Fundamental. Crianças com limitações na prática da leitura e interpretação de textos. Fator este primordial para a inserção da criança em uma sociedade altamente grafada. Estes aspectos são evidenciados, por exemplo, nos documentos oficiais quanto aos objetivos da leitura e linguagem,

[...] 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 (PCN, 1997, p. 33).

Este mesmo documento pontua a importância sobre a melhoria da qualidade do ensino e quanto ao principal requisito para que isso aconteça é o desenvolvimento do hábito de ler. Porém, para que esta realidade seja alcançada, a leitura deverá ocupar um espaço considerável na realidade das escolas e no planejamento da prática

docente. Cabe ao professor alargar os horizontes e os limites para que seus alunos tenham acesso e criem este hábito autônomo de ler.

Mesmo com o incentivo do governo, das escolas, da mídia e outros, a práxis docente ainda apresenta-se com certa limitação no que tange a formação de leitores autônomos que atuem tanto dentro da realidade educacional, quanto fora da instituição. Uma delas é formação inicial do profissional da educação que implica diretamente na qualidade do processo educativo e na formação de educando leitores. Uma vez que, é importante reconhecer que para formar leitores é indispensável a presença de professores também leitores que pudessem incentivar o prazer pela leitura.

Para promover o prazer da leitura nas crianças, é importante que o professor seja também um leitor e que conheça razoavelmente bem as instâncias do discurso literário. Assim, conforme Faria (2010, p. 13) ...”ele pode perceber as sutilezas e as muitas maneiras de ler um livro, atendendo sempre as expectativas e competências de pequenos leitores. Com isso sem dúvida, tornará a atividade de leitura em sala de aula muito mais rica e prazerosa”.

Corroborando com esta ideia, Silva (2004), afirma que para que o professor possa promover efetivamente o prazer pela leitura, é preciso aprender sempre e ler continuamente ao longo da vida.

Quando professor lê uma obra literária para as crianças, estará contribuindo para ampliar o repertório de conhecimentos e agindo na oferta de objetos culturais. Quando a criança não está alfabetizada ou se encontra no processo de alfabetização, o professor é o mediador do acesso a obras literárias e de qualidade. Por tanto, cabe repensar o papel do educador como mediador do processo de apropriação da leitura e cultura. “O educador pode também comunicar através da mediação, provocar uma curiosidade, promover a aprendizagem até pela forma como organiza o ambiente” (AROSI; BARBOSA; NETO, 2016, p. 69).

Para que a criança se interesse pela leitura, é necessário também que o texto lhe chame a atenção estando relacionado com algo de sua vivência. Para tanto, o repertório planejado do professor seja efetivo e que tenha condições de ser trabalhado em sala de aula como ferramenta mediadora na formação de leitores autônomos. Sendo assim, as atividades de leitura promoverão um diálogo do aluno com a

literatura, fazendo com que este tenha prazer e envolvimento com a leitura e o texto. Logo, o professor precisa antecipadamente conhecer e já ter lido a obra indicada. Somente então o docente se transformará em agente impulsionador do interesse em ler com frequência.

Em se tratando dos processos complexos de ensinar, em específico, apreender e ler. Todas as pessoas têm experiências de alguma forma já aprenderam e ensinaram muitas coisas durante suas vidas num movimento cíclico de ler, aprender e ensinar. Partindo do início de que no processo de aprender, ensinar e leitura são a base para o conhecer. Logo, a construção do conhecimento na vida do aluno coloca o compromisso de inteira responsabilidade do professor. “Mesmo porque quem ensina precisa primeiro aprender para depois poder ensinar” (SOUZA, 2004, p. 26).

Um dos graves problemas existentes na prática docente brasileira, desde a educação infantil até aos níveis superiores – ensinar aquilo que não aprendeu. Ainda pior, permitir que se tornem repetidores de conteúdos prontos e mecanizados tornando-se “pseudodocentes” ou coadjuvantes do processo de ensino na qual deveriam ser promotores.

Assiste-se na atualidade a uma acelerada transformação nas áreas da educação, e um dos grandes desafios enfrentados pelo professor é: como ensinar aquilo que não se aprendeu? Por enquanto a resposta é preparar para estes desafios entendendo que este profissional possui a tarefa de orientar às crianças a autodescobrirem como seres preciosos, a conquistarem os bens culturais para viverem em plenitude dentro de uma sociedade que lhes cabe atuar.

O professor é um formador de opinião, de hábitos e atitudes. No dia-a-dia com o aluno ele orienta ao caminho a ser seguido. Todas as suas escolhas irão refletir em seus aprendizes. Por isso, é importante que os docentes saibam organizar suas aulas com compromisso, autonomia e fundamentação política e pedagógica adequadas, a partir de pesquisas, leituras, aprendizagens pessoais, para que a aprendizagem e a construção do conhecimento se torne prazerosa, dialógica e menos artificiais.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio,

domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. (FREIRE, 1996, p. 14).

Levando em consideração essa perspectiva do mundo moderno, é verdade que tanto a escola como os docentes precisam encontrar uma postura de ensino que não apenas apresente informações conteudistas ou outros conceitos de conteúdos que sejam desenvolvidos por uma aprendizagem memorizada. Mas, é preciso encontrar uma visão da ação da leitura que priorize a relevância daquilo que será ensinado para o alcance de um novo conhecimento.

Levando em consideração também o ato de ler na proposta do docente leitor, o ato pedagógico envolve leituras da realidade e que expressam a própria realidade em um saber abrangente e complexo. Entendendo que para promover o prazer pela leitura, é preciso saber que apenas ler não é tudo, mas é importante construir uma atmosfera de interlocução no ambiente da sala de aula, para que a ação da leitura não apague a ação de falar, discutir, contar, debater, escrever e etc. É nesta ideia que Silva (2008) diz que as atividades que a passos largos podem até destruir a pedagogia do silêncio nas instituições de ensino e permitir que os alunos, “sujeitos do ensino”, interliguem em um esquema de comunicação autêntica, não conservadores, tradicionais e autoritários.

O profissional da educação que se dispõe a entrar em uma sala de aula e ensinar, no mínimo tem que saber satisfatoriamente aquilo que se ensina, tem de dominar os conteúdos de sua disciplina. Para orientar a leitura, o professor precisa também ser leitor com paixão de determinados textos e autores e até o ódio por outros, por que não? O importante é não marcar passo, esperando por uma política oficial que pode ser que nunca venha, buscando sempre soluções sérias evitando o assassinato do potencial e prazer pela leitura por parte dos educandos.

Para que a formação de leitores aconteça, é preciso um “terreno de leitura” forte a fim de ser trabalhado pelo professor com um objetivo equilibrado e textos bem selecionados e acordo com a realidade, capacidade e necessidade da aprendizagem para a dinamização da leitura. Estes textos, percebe-se em algumas vezes que se apresentam muito artificiais e nada dizem a respeito das experiências, desejos e aspirações dos alunos, são dispersos dificultando o adentramento crítico em

determinador problemas da realidade. Assim como, uma visão estática e mentindo sobre a vida social que paulatinamente contribuem para a morte certa da vontade e do prazer de ler.

O professor é o profissional que delimita todos os quadrantes do “terreno da leitura” escolar. Sem a sua presença atuante e competente, dificilmente o terreno produzirá leitura e leitores assíduos e autônomos. Em sua prática diária também é preciso o domínio de conhecimentos teóricos a respeito da leitura e que sustentem o processo de produção dela. Sem a leitura crítica do envolvidos no fenômeno da leitura o objetivo de formar leitores não será atingido e as práticas metodológicas não serão eficientes. O professor que não acompanha a evolução dos conhecimentos pode não só esgotar e destruir o potencial de futuros leitores autônomos como também matar a leitura e os leitores na fase da produção (SILVA, 2008).

Desta forma, no ensino e na dinamização da leitura escolar, a prática docente merece uma maior atenção. Uma vez que o professor precisa se posicionar como um leitor assíduo, crítico e competente, que entenda a real complexidade do ato de ler para que que sirva de encontro de caminhos para a renovação e melhoria do ensino da leitura prazerosa e autônoma, não somente em sala de aula, mas para toda à vida.

É importante perceber que quando a literatura se tornou institucionaliza, ou seja, passou para a responsabilidade da escola, acabou perdendo a sua naturalidade e caindo na esfera da rotina e reducionismo. E como consequência, não mais se lê para interpretar e compreender a vida, mas para cumprir protocolos artificiais de pretextos impostos pela escola, como por exemplo, treinamento da língua culta, gramatical, respostas fechadas, avaliações, notas e etc.

Em face a esse cenário, a aproximação entre textos e leitores foi ficando cada vez mais fragilizada, desviando-se dos propósitos como da fruição significativa e prazerosa, da reflexão, da dialogicidade e da produção de novos significados que a leitura apresenta. Corroborando com esta ideia, Zilberman (2003) relata que o professor que utiliza o livro como veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com o uso padrão oculto, mas adulto, àquela criação que tem índole mais edificante.

O fato é que, os homens vivem em constante busca de respostas da verdade e da descoberta do mundo e para a transformação da realidade. Logo, os docentes têm

esta realidade em sua ação pedagógica convivia diariamente com a curiosidade e a atividade dos alunos. Por isso, diante da leitura de um texto instigante, que fale das experiências e dos problemas reais que cercam e que a criança se embala naturalmente sem a necessidade da utilização de forma prontas e desmotivadoras. “Em geral, parece que quanto mais concreto, imaginável e próximo da experiência e dos interesses do leitor é um texto expositivo, mas se facilita sua compreensão” (COLOMER, CAMPS, 2002, p. 67).

Os professores têm muito a ganhar quando se despojam de entraves burocráticos e institucionais. Também têm a atitude de questionar certas práticas e objetivos que da constituição do texto e tomando a leitura um movimento crítico e privilegiado que caminha para a significação e da naturalidade do ato de ler. Desta forma, a ação da leitura autônoma poderá tornar-se possível na vida das crianças.

Daí então, a necessidade de um ensino, mais do que nunca, voltado para a elucidação do contexto em que residem as informações, para o relacionamento entre o todo e as partes, para a análise das múltiplas vertentes dos fenômenos e para o esclarecimento crítico da interdependência, interatividade das partes que constituem os objetos e os conteúdos a serem propostos como estudos e aprendidos em curso. Não se resta dúvida que diferentes processos da leitura permeiam todas estas ações do sujeito (SILVA, 2004, p. 28).

O profissional da educação não é aquele que somente age em um determinado contexto, ou que atua na hora de suprir uma emergência, mas sobretudo, é aquele que sabe refletir sobre a ação e que decide, conscientemente que, quando não tem condições de fazê-lo no momento da ação, volta posteriormente a reconsiderá-la.

Supondo o processo de troca cognitiva entre o texto e o leitor, verifica-se que está indiciado aí o fenômeno da leitura enquanto tal. Esta não representa a penas a absorção de uma certa mensagem, mas antes de tudo uma relação íntima com o mundo criado pelo imaginário. A obra da arte literária não se reduz a determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação, de forma individual, da realidade que recria. Por isso, o professor que utiliza o livro em sala de aula não pode ser um redutor, transformando o sentido do texto em um número limitado, sem criticidade, de observações obtidas como corretas, como por exemplo, as fichas de leituras, cujas respostas devem ser uniformizadas, afim de que possam passar pelo conceito de certo ou errado.

Para tanto, Zilberman (2003) afirma que cabe ao professor o desencadear de várias funções que cada criação literária sugere, estimulando as variadas inferências pessoais, pois estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do texto, em razão da sua percepção particular do universo representado.

A atividade em sala de aula com literatura infantil culmina em um exercício de interpretação, uma vez que é importante levar em consideração a compreensão, mas na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações existentes entre o significado e a realidade evidenciada e histórica do leitor. Logo, não é a atribuição do professor apenas ensinar a ler corretamente. Uma vez que, também está ao seu alcance a concretização deste processo, ou seja, ao domínio do código que permite a mecânica da leitura, mas é tarefa sua o emergir do deciframento texto, pelo estímulo à verbalização da leitura precedida, auxiliando a criança na percepção das temáticas e dos personagens que participam da trama ficcional.

Uma das ações importantes que permeiam a ação do professor leitor é o hábito em ler, de forma prazerosa, em sala de aula. Práticas estas que vinculam a formação de leitores autônomos com a formação de ouvintes. A realidade é que por muitas vezes as crianças são expostas a movimentos que são oferecidas possibilidades de às práticas da leitura silenciosa na busca pelos sentidos possíveis do texto.

Se ler e contar histórias contribuem para a formação do leitor autônomo como prática habitual, e ainda, se a ação de oralizar agrega-se também a este propósito, é relevante pensar nas implicações pedagógicas decorrentes, sobre tudo no papel do professor leitor, que ao compreender e encantar-se com tais processos, tem a oportunidade de abrir canais da leitura e das vivências literárias junto às crianças. Ouvir histórias possibilita aos pequenos leitores e ouvintes, não apenas o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, mas sobretudo, a vivências de personagens e a elaboração de possíveis conflitos internos. Para tanto, Souza coloca que,

A prática da contação de histórias tematiza as múltiplas possibilidades de colocar-se por inteiro no jogo da compreensão, da fruição. Aqui o jogo torna-se metáfora das atividades literárias concebidas a um só tempo como elemento lúdico e conectivo-mental que emancipa o leitor mirim em formação, revoluciona o seu pensar, sua personalidade e transforma a sua própria forma de ler em formação, de compreender, de posicionar-se no seu entorno (SOUZA, et. al, 2015, p.10).

Para as crianças, a prática da leitura em voz alta, ou seja, da contação de história pelo professor é uma das maneiras até de aproximar a criança à escrita e de possibilitar-lhes o acesso, colocando-as em contato com o universo que sozinhas não seria possível, mas também pode ser considerada uma prática de interação social e com o grupo. Para Colomer e Camps (2002), definem leitura como compreensão do texto. Compreender um texto que se escuta, não é leitura, pois, ler é também tomar conhecimento de um texto gráfico.

Nesta perspectiva, é importante salientar que no que diz respeito ao cotidiano escolar, as possibilidades de se contar histórias em sala de aula são infinitas, porém requerem tempo, dedicação, planejamento, treino e estudo por parte do professor. O contar bem não acontece de uma hora para outra. E essa dedicação em preparar carinhosamente as histórias para contá-las é fundamental para que as crianças viviam a maior intensidade possível a viagem imaginária que cada história a convida e assim tornando-a um leitor assíduo em práticas autônomas da leitura.

Para a formação de leitores, ainda que se trata de crianças na fase da alfabetização, ou seja, que ainda estejam no processo inicial de codificação da escrita e leitura, é possível que esta habilidade seja trabalhada pelo professor, quando este explora materiais diversos como, folhetos, revistas em quadrinhos, livros infantis e outros, onde as crianças possam visualizar as ilustrações fazendo com que desperte a imaginação para o que deve estar escrito no objeto da leitura. Com isso possam também, de forma antecipada, desenvolver hipóteses por meio da consideração de informações presentes nas ilustrações ou em outros elementos quando estas informações são mediadas pelo professor.

Ao participar destas atividades regulares e diversificadas de leituras que integrem também até a contação de história, as crianças têm a possibilidade de inventar, imaginar e criar, em interações intersubjetivas, ou seja, entre pessoas e consciências diferentes, cheias de experiências simultaneamente sensoriais, emocionais e intelectivas.

No entanto, não basta um discurso retórico bem construído, mas é necessário muito mais garantir um ambiente que seja propício à leitura literária, viabilizando práticas mediadoras, muito bem planejadas de acordo com cada faixa etária. Tudo isso

perpassa e é perpassado pelo reconhecimento das especificidades da leitura em voz alta, pela adequação de textos e objetos de leitura que chegam à mão das crianças, bem como pelas possíveis práticas leitoras que podem se realizar. Para tanto, Giroto e Souza (2016, p. 36) dizem que “mesmo no trabalho com pequenos e pequeninos, é necessário instituir a vivência e a experiência literária e a constituição de sujeitos leitores como inerentes ao trabalho educativo intencionalmente planejado e conduzido”.

Um outro fator preponderante para a formação de leitores no trabalho do professor, é a relevante preocupação com o ambiente, ou o espaço na qual a prática da leitura irá ser desenvolvida. Pois, o ambiente não poderá ser entendido como espaço monológico e sim um local multifacetado e dialógico das pessoas que nele estão desafiando-as ou não.

Considerando as interações e as maneiras das pessoas se agruparem, revelam-se diferentes ambientes que constroem a sua história e sua cultura. O ambiente também está ligado à vida, à maneira com que estas pessoas se organizam e se veem no mundo. O impacto do ambiente sobre a criança é muito forte e é determinante da experiência que cada um terá e dos conhecimentos que construirá.

No ambiente escolar, é possível perceber que esta fala e também fala de quem o organizou. Desta forma, o professor poderá comunicar uma mensagem, provocar uma curiosidade, promover aprendizagem pela forma de como organiza o espaço de leitura na qual as crianças desenvolverão o prazer e o hábito de ler.

A prática da leitura, em especial da leitura literária, ou seja, o processo de interação entre o leitor e o autor por meio da palavra-arte escrita, propicia a quem lê muito mais do que a captação de mensagem, de uma expressividade, pois ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e do seu mundo. Sendo assim, a atividade de leitura literária (a relação entre sujeitos com ideias diferentes) pode também favorecer a aquisição de diferentes conhecimentos.

Portanto, é papel do professor fornecer estes momentos em que a criança contemple a literatura de forma crítica e reflexiva sobre si, o outro e o mundo. Contudo é importante pensar não somente em ler, mas, onde ler, uma vez que as condições

especiais de leitura influenciam tanto na produção de sentidos do texto como a representação da funcionalidade que a criança construirá de o que é ler literatura e sua real importância. “O fato de não haver local específico para os livros e para a leitura na escola, por exemplo, pode fazer com que as crianças entendam a literatura como desimportante, enfraquecendo o poder que ela tem e as transformações que pode provocar” (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 71).

Um outro aspecto importante no que se trata da formação de leitores, é que para além de ser leitor, o professor precisa estar atualizado e informado sobre as novidades do mercado editorial para a faixa etária na qual ele leciona. Assim como, conhecer seu público de leitores, sua capacidade leitora e as suas preferências em termos de leitura para que possa escolher literaturas mais adequadas a cada um. Acima de tudo, é que o professor precisa entender que para a formação de leitores autônomos, não se pode ter atitudes de leituras impostas, mas, aceitando as escolhas das crianças e elevando progressivamente o patamar de interesse das obras que vai sugerindo.

O professor mediador da leitura também precisa ser um bom comunicador, para poder compartilhar seu prazer da leitura, conversar com seus alunos sobre assuntos literários, autores, ilustradores, para estabelecer relações com o mundo em que vive a criança e o texto. Para que isso aconteça é primordial trações de personalidade, mas sobretudo, uma base sólida de sua formação profissional que abranja não somente textos literários, mas literaturas que desenvolvam outras habilidades do conhecimento infantil.

Explorar autores e teorias que capacitem o professor a conhecer seu aluno, proporciona uma aprendizagem mais significativa. Utilizar conceitos teóricos como por exemplo, o construtivismo de Piaget que trata de construir situações de aprendizagem, de configurar fontes de informação para resolvê-las.

Considerando que ensinar é também um processo de aprendizagem, poderíamos afirmar que, no modelo construtivista de ensino, as estratégias e os ambiente que se desenvolvem são diferentes dos modelos tradicionais. O professor quando se apropria destas teorias pode ajudá-lo a obter ferramentas que proporcionem a criança a aprender aquilo que sozinha não seria possível. Esta apropriação também consiste em orientar às estratégias de ensino em função da convicção de cada profissional de

que seus alunos não partem do zero, e sim de que tem conhecimentos prévios, construídos, a partir dos quais deve se criar pontes para novas aprendizagens.

Um dos princípios desta perspectiva é elaborar critérios e tomar decisões para a seleção de materiais. Tais critérios levarão em consideração o respeito à diversidade, bem como a variedade de funções e a multiplicidade de atividades de aprendizagens que os materiais podem viabilizar (TEBEROSKY, COLOMER, 2003, p.22).

O professor bem preparado, criterioso com os materiais que irá selecionar e organizado com relação ao seu planejamento, tem em suas mãos grandes possibilidades de conseguir efetivamente formar leitores autônomos. Pois, sabe-se que este profissional compete com uma realidade de crianças que chegam à escola sem contato frequente com textos literários, a não ser em situações que a leitura é cobrada pela escola ou por familiares. Mas as vezes não nem por falta de interesse por histórias. Muitas vezes é pela ausência de otimização do seu tempo nestas práticas, e debruçando grande parte dele em ficar horas em contato com a TV, jogos eletrônicos e outros.

Pode-se também incluir a falta de leitura literária a fatores socioeconômicos, quando por exemplo, o alto preço do livro ou as dificuldades de aquisição podem restringir o contato com materiais de leitura. Assim como, o difícil acesso a vários tipos de texto em determinada realidade de algumas regiões onde nem mesmo chegam jornais e revistas.

Para tanto, para que o professor possa corresponder e lidar com esta demanda e conseguir atingir seu objetivo no processo de formação de leitores e para que a literatura possa ter força emancipadora na vida das crianças, o profissional precisa elaborar estratégias que procurem não indicar leituras de forma rigorosa, controlando a leitura apenas com propostas de avaliação rigorosa e ao mesmo tempo subjetiva.

Mas sabemos que ler não é apenas decodificar, é compreender e, mais ainda, é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fur um texto. Só percebendo que a leitura possibilita tudo isso é que se pode ter plena consciência de sua importância na formação intelectual, cultural e social dos indivíduos (CORRÊA, 2007, p. 53).

Ao professor, cabe refletir: a partir das discussões anteriores, é possível ensinar a ler literatura? É possível ensinar a ler de forma autônoma e prazerosa? De uma forma ou

de outra, esta tem sido a preocupação de muitos profissionais que procuram de forma responsável e compromissada dar sustentação a este ensino. Neste século XXI tem-se mais do que nunca dado a devida importância à leitura e visto a vasta variedade de leituras, como, mobilização para a existência e uso efetivo de bibliotecas escolares, a empreendimentos modernos em diferentes instâncias. Tudo para uma proclamação da necessidade de formar leitores e atender às exigências do mundo contemporâneo.

Pensar nesta relação entre leitura e escola é recolocar a questão das políticas públicas e também do papel do professor enquanto aquele que ensina a ler. Conforme Leal (2001), não é desconhecido por ninguém que o formador de leitores, das diferentes circunstâncias, não qual cita-se a as históricas, econômicas, culturais e sociais, se encontra de certa forma fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E por muitas vezes domina pouco das competências de leitura que pretende ensinar. Mas, sabe-se que é possível lançar mão de contribuições de diferentes teorias e de resultados de estudos e pesquisa que instrumentalizam o professor a repensar o ensino da leitura.

Em um nível maior, é uma tarefa mais do que relevante expandir as perspectivas dos reais objetivos da leitura atrelada à uma política sólida de formação do educador na área específica de leitura, condição esta indiscutivelmente imprescindível ao processo de formar leitores e consolidar relações entre leitor autônomo e texto literário.

Em uma visão mais micro, são as práticas do dia-a-dia em sala de aula no que tange a consideração do processo de ler, uma vez que é importante levar em consideração a natureza cognitiva da criança, ou seja, do leitor. Nesta perspectiva a criança fica em destaque quanto a ser um sujeito que pensa e o que pode vir a pensar sobre o próprio pensamento. Este sujeito, também é o leitor, que de alguma forma precisa ser orientado e que possuem uma memória, uma experiência que precisam ser respeitados. Salientando que a memória, as os valores e a capacidade de abstração se constituem a partir da leitura.

Um outro aspecto importante é a metodologia na qual o professor utiliza para fomentar a leitura. Na prática, a criança se vê diante de um texto que deverá ler, muitas vezes, sem saber o porquê. Diante disso, o profissional deve compreender que tem um

esforço a fazer diante daquele que está aprendendo a ler. Assim, no momento da leitura, é preciso que o professor diga com clareza o que espera do aluno.

Esta falta de objetividade tem criado muitos equívocos, como por exemplo, a ideia de que basta colocar o texto na mão do aluno, ordenar a leitura e conseqüentemente a leitura acontecerá. Não concordamos com o princípio de liberdade do leitor que não precisará fazer nada com o texto. Este princípio tem confundido com a negação do esforço que o professor precisa fazer (LEAL, 2001, p. 266).

Existe uma mediação a ser feita a partir do objetivo que se pretende cumprir. Assim também é no processo de leitura, pois deve-se levar em consideração o conjunto de habilidades sistematizadas e bem organizadas no processo de constituição do leitor. Por isso, o professor deve a todo o momento se perguntar, o que se espera do aluno em determinada atividade, que faça analogias, que dê a opinião a partir do que leu, que estruture significados e quais as inferências que ele realize.

É neste movimento inesgotável que é possível encontrar a chave para respostas de como elaborar as aulas de leitura. Pois com esta postura, é certo que se pode evitar os vazios pedagógicos, e conseqüentemente, possibilitar ao aluno leitor atribuir mais sentido às atividades. Logo, a partir desta perspectiva a resposta para a pergunta inicial é respondida quando se percebe que é possível ensinar a ler e formar leitores autônomos, quando o professor e o aluno, se movimentam afim de debruçar-se sobre o texto literário, a partir de um processo dialógico e interativo.

É preciso buscar estratégias que fomentem a prática da leitura, no processo de compreender a vida, para poder atribuir significado a ela e a existência, uma vez que o professor está envolvido como coautor na formação de leitores. Promover a compreensão do texto, um dos atributos do professor, pode fazer a criança resgatar a sua história, reconhecendo-a e recriando-a novamente. Trata-se então de uma contínua criação de significados e a possibilidade de assumir a própria identidade.

Desta forma, a criança só poderá compreender algo que para ela é fundamental para sua formação leitora é quando no papel do professor mediador se ela em consideração que nenhum texto é igual a outro, pois vai depender de qual objetivo na qual a leitura, ou o texto é lido.

Aquele que dispõe a ensinar a ler de forma prazerosa tem a consciência de que não se pode excluir a atitude de dialogar e debater conflitos e procurar identifica-los com

seus valores dentro da sociedade que prima pela autonomia. É desta responsabilidade que surgem os novos sujeitos e é aí que surgem também a tarefa do professor de ensinar a ler, que tem o poder de ensinar a desvelar, de construir, de mostrar o caminho ora desconhecido, ou seja, de saber que vale a pena realizar a cada dia a interatividade.

Diante destes aspectos teóricos e práticos pontuados nestas premissas apontam algumas orientações metodológicas aqui apresentadas, porém, muito mais poderá fazer partes da práxis diária do professor que tem a preocupação e o importante papel de formar leitores que possuem o hábito autônomo da leitura literária. Pois, este profissional que lida com os reais interesses e necessidades de aprendizagens das crianças. Inúmeras outras propostas podem ser elaboradas com este fim, principalmente se estiverem embasados em pressupostos teóricos que possam sustentá-los e orientá-los.

6 METODOLOGIA

O caminho metodológico traçado por esta pesquisa, caracterizou-se de forma inicial, como sendo de revisão bibliográfica que "[...] serviu como demonstrativo amplo e panorâmico do estágio em que se encontra o tema a ser pesquisado em termos de investigação" (RICHARDSON, 2010, p. 301), extraindo conceitos e ideias organizadas e interpretadas sobre o tema, o leitor autônomo a partir da educação infantil e paralelamente a análise do processo histórico que caracteriza esta modalidade. Assim como, a importância da literatura infantil nas práticas pedagógicas docentes para a formação de leitores autônomos. Também pela relevância em obter informações mais detalhadas sobre os aspectos teóricos, assim possibilitando o pesquisador a descobrir e conhecer o objeto de investigação proposto.

A pesquisa também possui uma perspectiva social cujo foco foi investigar crianças no contexto da Educação Infantil e suas especificidades. Para Minayo (2008) a pesquisa social trabalha com gente, com atores sociais em relação, com grupos específicos. Esses sujeitos de investigação, primeiramente, são constituídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudos. Em relação as particularidades que dizem respeito aos limitações mencionadas pela formação docente que influencia nas ações do desenvolvimento de leitores autônomos desde a Educação Infantil, a abordagem se utiliza de concepções de métodos qualitativos de caráter explicativo, pois "[...] não permite apenas tratamento exclusivamente estatístico, mas um tratamento na qual tanto o comportamento como a atitude dos indivíduos são analisados num contexto mais amplo para aprofundar a explicação das relações descobertas" (RICHARDSON, 2010, p. 74).

O instrumento de coleta de dados foi por meio de um estudo de caso com o intuito de conseguir informações acerca do problema de pesquisa para o qual se busca apresentar uma hipótese a se comprovar, assim como relações entre estas hipóteses. E o instrumento de coleta de dados se deu por meio de um estudo de caso combinado com a pesquisa-ação – utilizando algumas etapas de oficinas com estratégias de leitura aplicada numa escola municipal de Vila Velha – ES, na sala de crianças de 5 anos da Educação Infantil no intuito de organizar informações no que tange a realidade do aluno desta modalidade. A classe inicialmente era composta por 25

alunos que no decorrer do ano letivo alguns se transferindo resultando no tal de 22 alunos.

Para entender as propostas da pesquisa e assim avaliar as estratégias que aqui foram abordadas, utilizar a literatura infantil como proposta metodológica, contribuiu para facilitar a compreensão do texto lido para as crianças durante as oficinas no que resultou em algumas ações. Além do embasamento teórico que fundamentou as atividades desenvolvidas também a questão metodológica para coleta de dados e posteriormente uma análise final.

Para a análise de dados, foi utilizado o diário de bordo, as anotações quanto às oficinas de leitura e as atividades realizadas pelas crianças quanto à praticas das oficinas. Optou-se também por utilizar etapas para o processo da leitura, qual se deu por três conexões possíveis, a texto-leitor, a texto-texto e a texto-mundo. Sendo assim, a intervenção utilizada em sala de aula teve a duração de 3 meses que deu início em abril de 2018. Ressalta-se que para as estratégias de leitura foi utilizada em todo momento o mesmo livro da literatura infantil.

Em todos os momentos das práticas das oficinas foram realizadas atividades com a mediação da pesquisadora junto ao auxílio da professora regente da turma. Levando a entender que a prática guiada sugere a ideia de fazer “junto”, com ideias em conjunto do professor e aluno. A interação é essencial cujo objetivo é esclarecer possíveis dúvidas em tido o processo da leitura do texto. Portanto, também ouvir o que a criança pensa é permitir que tenha espaço para que se torne sujeito de sua própria aprendizagem. Logo, em todos os momentos das oficinas foi percebido um certo “silêncio” na hora das atividades pelo fato de haver entendimento quanto ao compreender a proposta da oficina.

6.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: OFICINAS

Neste capítulo foi apresentado as estratégias de leitura a partir das oficinas discutidas em momentos conceituais do Desenvolvimento do trabalho, com base nas obras de autoras que contribuíram para esta metodologia e também com esta pesquisa. Uma delas é a autora e pesquisadora, Prof.^a Isabel Solé do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha.

As estratégias de leitura utilizadas pela autora foram uma metodologia reconhecida a partir da década de 1980, onde contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do leitor autônomo. Atualmente, século XXI, este é um tema de interesse de educadores e pesquisadores que se propõem a desvelar aspectos concretos e eficazes de práticas pedagógicas direcionadas ao processo que implica em estimular o papel do empoderamento de ser leitor.

Sua obra aborda sobre o aprimoramento da compreensão e interpretação leitora, a partir de narrativas significativas, em busca da formação de um leitor ativo e autônomo, levando em consideração que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura (SOLÉ, 1998).

A autora destaca que a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender o texto requer uma intervenção dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor precisa de apoio e incentivos proporcionados pelo docente. Desta forma, o leitor incipiente poderá ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, a princípio são inacessíveis para ele.

Enquanto estratégias de leitura, a pesquisadora leva em consideração alguns procedimentos, que dizem a respeito ao conhecimento prévio, a rever o que se sabe sobre o tema a ser conhecido e sua relação com outros que aparecem, a compreensão da leitura e habilidades de decodificação e a procedimentos bem ajustados e selecionados antes, no sentido de ajustar ao conteúdo do texto. Estes procedimentos envolvem a presença de objetivos a serem realizados, as ações que para atingirem os objetivos, a avaliação e uma possível mudança, deverão ser trabalhados em antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998).

As atividades que são trabalhadas antes da leitura, tratam dos objetivos desta leitura e assim, selecionar, analisar as habilidades em cumprimento dos objetivos estabelecidos. Logo, é tarefa do professor selecionar as obras e materiais necessários para levantar questões e assim promover aos alunos um levantamento de hipóteses, auxiliá-los em possíveis dificuldades e atualizar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Kleiman (2002) destaca a importância, na leitura, das experiências, dos conhecimentos prévios do leitor, que lhe permitem fazer revisões e inferências sobre

o texto. Considera a autora que o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, utilizando estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural (conhecimento de mundo).

As estratégias durante a leitura, salienta a autora, que deve ter como base a observação da leitura compartilhada, professor/aluno. É importante que o aluno perceba uma referência de leitura que lhes permitam uma ação significativa diante das estratégias. Logo, as crianças terão a oportunidade de observar aspectos de desafios assim estabelecer diferentes soluções apresentadas. Neste processo, o professor deverá ensinar às crianças a organizar seu próprio pensamento, levando-o a um elevado nível de autonomia no ato de ler.

Este capítulo também, teve como aporte teórico de base para as estratégias de leitura a bibliografia das autoras, Souza et al. (2010), na qual busca a aplicabilidade do uso da literatura infantil na sala de aula a partir da compreensão textual utilizando oficinas como ferramenta de promoção da prática autônoma e prazerosa de ler.

A estratégias de leitura, apoia-se no processo ininterrupto e interminável de reformulação de perguntas pelo leitor e reciprocidade do encontro das respostas que tragam a novas perguntas. Por isso, para saber ler é necessário saber perguntar, é saber fazer relações entre contextos e produção de sentidos.

Dos pequenos leitores de literatura infantil, com dos livros nas mãos, não podem estar distantes as atitudes de conectar contextos, elaborar perguntas, desenvolver conduta responsiva, obter respostas, atribuir sentido e manter vivas as relações entre perguntas e respostas (ARENA, 2010, p. 23).

As oficinas de leitura são momentos específicos em sala de aula que o professor planeja o ensino usando estratégia. Nas oficinas, há um ambiente intencionalmente planejado, o professor modela uma aula de estratégia para o grupo todo, e dá aos alunos um tempo necessário para ler e praticar as estratégias e partilhar seus aprendizados (SOUZA et al., 2010).

Tendo em vista o aporte teórico debatido quanto a importância de desenvolver a leitura autônoma desde a educação infantil, foi necessário buscar identificar o conhecimento prévio das crianças quanto a temática do livro abordado.

Assim, em primeiro momento à expectativa foi de conhecer o nível de relação pessoal das crianças com o assunto da história previamente selecionada a partir de questionamentos dirigidos e dialógicos, pois, desta forma, foi possível verificar o parâmetro de conhecimento do assunto. Tal ilustração poderá ser visualizada na **Figura 1**, constante nos **Apêndices**.

Antes de iniciar as oficinas, foi conversado com as crianças acerca das propostas das atividades que ocorreriam durante este período as expectativas que teria enquanto pesquisadora. Tanto às crianças como a professora acharam a proposta relevante para a idade da turma e quanto isso acrescentaria no processo de desenvolvimento como leitores. À todo tempo, foi percebido a cooperação das crianças na realização das atividades, o apoio da professora no processo de aplicação das oficinas de leitura.

Foi possível observar a necessidade de se trabalhar com metodologias específicas para fomentar o desejo autônomo de ler. Levando em consideração que as atividades de leitura eram bem-vindas, porém, sempre de forma direcionada e em momentos específicos da rotina curricular.

A história escolhida foi, “Eu não quero mais fazer xixi na cama” do autor Ilvan Filho, onde a história foi lida em partes e trabalhadas em cada oficina com atividades relacionadas. Tal ilustração poderá ser visualizada na **Figura 2**, constante nos **Apêndices**.

As partes eram curtas com pouca escrita, levando em consideração que nesta faixa etária a criança ainda não sabe ler, e, com muitas ilustrações.

A história divertida narrada por um menino que vive momentos de constrangimento, que muitas crianças nesta faixa etária vivenciam, que tem um forte desejo de não fazer mais xixi na cama, porém, todas as noites sonhava com diferentes experiências com contato com a água e no dia seguinte, acordava com a cama toda molhada.

Várias questões da temática do livro foram dirigidas para que as crianças pudessem contar as experiências pessoais vivenciadas semelhantes à do menino. Logo, sob a análise do conhecimento prévio das crianças, foi observado que, em sua maioria, vivencia esta situação e que também gostariam de não mais serem constrangidas diante das circunstâncias. Neste sentido, as crianças foram capazes de lembrar de

situações que semelhantes e chegar além da leitura literal do assunto, ativando o conhecimento prévio, aprofundando o tema, sendo capaz de ler as entrelinhas e imaginando de que forma o personagem poderia vencer este desafio.

Destacamos o depoimento de um dos alunos onde lembrou que: “Sonhei que estava bebendo água e fiz xixi na minha cama. Minha mãe brigou muito comigo (aluno H de 5 anos)”. Desta forma, é possível perceber o quanto às crianças se identificavam com o personagem a partir de um relevante conhecimento prévio.

A leitura feita por crianças deve ser fluente, que a maioria das palavras é reconhecida rapidamente e não meramente decodificada. Isto é importante porque reconhecer e compreender uma depende da memória do leitor, a qual armazena seu conhecimento prévio. Sinteticamente, depreendemos que, para que se possa compreender as palavras do texto, o sujeito-leitor ativa seu conhecimento prévio (SOUZA et al., 2010).

Uma outra proposta das autoras quanto a oficina de leitura é a importância de fazer conexões com as experiências pessoais pois, facilita o entendimento da leitura. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletins de notícias, revistas, internet e até mesmo conversas formais podem criar conexões que levam novos *insights*. Para a autora Souza et al. (2010), ensinar e estimular as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão.

Quando se começa a desenvolver as estratégias de leitura, as histórias corriqueiras do dia-a-dia e as experiências são úteis para introduzir novas formas de pensar sobre a leitura. Naturalmente as crianças fazem leituras dos fatos narrativos e conseqüentemente, conexões com suas vidas. Quando escutam, ou leem histórias começam a conectar temas, personagens, problemas de um livro e sua história de vida. Neste momento, ao entenderem este processo de conexão, não param mais de praticar esta estratégia. Logo, isso as faz refletir sobre situações maiores e mais expansivas que vão além do universo da escola.

Esse ordenamento entre um emaranhado de conexões textuais, imagéticas audiovisuais, associado à intertextualidade dos links, parece funcionar como um prolongamento do cérebro humano,

convidando o leitor ao desenvolvimento de uma estratégia de leitura inovadora; bem como ao aprimoramento das habilidades, em especial a de saber localizar informações de qualidade e confiáveis... (PIRES, 2012, p. 367).

Além das estratégias das conexões, as autoras abordam sobre a visualização. Pois, visualizar, é sobre tudo, também inferir significados. Por isso, visualização é uma forma de inferência e quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, pois criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que aumentem o nível de interesse e a atenção é mantida. A visualização é uma estratégia cognitiva usadas para ajudar a entender as situações. Sendo assim, visualizar permite o leitor criar uma imagem da história na mente (SOUZA et al, 2010).

Nesta estratégia, o professor deverá considerar o pressuposto de que a visualização ocorre antes, durante e depois da leitura, e o fato de que quando os leitores visualizam, usam também o conhecimento prévio e detalhes importantes do texto. Se o texto se apresenta com poucas figuras ou com características de suporte, o leitor precisa criar suas próprias imagens.

Quando os leitores visualizam, conseguem transformar as palavras do texto em figuras, sons, sentimentos e até cheiros. Ou seja, transportam a si mesmos para dentro do texto e se envolvem com o escrito, melhorando a capacidade do que leem, sentindo prazer na leitura facilitando a lembrança do que foi lido. Para Maria (1985), em nossas vidas somos sobrecarregados de imagens, sensações sentimentos – as visões, cheiros, toques e gostos – que as palavras do texto verbal ou signos do não verbal criam na mente do leitor.

A partir da visualização, os leitores formam imagens mentais quando usam as experiências anteriores baseados em suporte do texto como ilustrações para ajudar a compreender o texto. A figura na mente se conecta ao texto ou com o que está aprendendo sobre ele, em consequência, tendo melhores recordações, performance e rendimentos na aprendizagem.

Nestas estratégias, quando as crianças utilizam o que sabem a partir do conhecimento prévio, estabelecem as relações por meio das conexões conseguem chegar a importantes dicas que levam às inferências do texto, tentando deduzir um resultado ou chegar a uma grande ideia. Ao falar de inferências, vale lembrar que as pessoas

fazem inferências com o cotidiano. Como por exemplo: as expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como informações visuais e não visuais de um texto.

Segundo Souza et al. (2010), inferir é fundamental na compreensão e este tipo de pensamento requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto. Os escritores não expressam todos os seus sentimentos nas páginas do livro, apenas mostram, gradativamente, uma ideia até que o leitor possa fazer sua inferência apropriada sobre a temática ou uma dedução do texto sobre o que há por vir. Por isso, o ato de inferir é o de ler as entrelinhas. Se os leitores não inferem, então não entendem o que leem.

Para se chegar a uma ideia se os leitores não inferem, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor somente são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirirem, mais sensata vai ser a inferência que fazem.

Com os objetivos de fazerem as crianças inferirem, o professor deverá ensinar como agir durante a leitura, pontuando as dicas que cada momento do texto possui e ensinando como combiná-las, a partir do conhecimento prévio a fazerem inferências adequadas. Dell'Isola (2001) afirma que Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas.

Quando as crianças inferem no momento da leitura, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios, realizam as conexões com o texto com o objetivo de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter. O acesso a este conhecimento geralmente ocorre no início e durante a leitura do texto na qual utiliza as características o próprio texto para fazer previsões significativas ajustando-as para uma adaptação para uma melhor compreensão.

6.2 PROPOSTAS METODOLÓGICAS A PARTIR DA APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Levando em consideração o aporte teórico quanto a importância de desenvolver na criança, a prática da leitura autônoma a partir da educação infantil, é importante

observar na escola em que se vivenciou esta pesquisa, ainda que em algum momento do ano letivo é trabalho esta perspectiva, porém, percebeu-se uma dificuldade encontrada pela professora de se promover a formação do leitor autônomo e garantir a formação literária. Neste sentido, a escolha por se utilizar da literatura infantil nesta pesquisa se coaduna com conceitos teóricos que direcionam a reflexão sobre a prática docente de metodologias que remetem a formação do leitor autônomo desde a educação infantil.

Na prática das estratégias de leituras foram utilizadas oficinas de leitura tendo como ferramenta de mediação o livro “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, de uma das obras do autor Capixaba Ilvan Filho. Esta proposta oportunizou momentos em que as crianças da educação infantil puderam conhecer os passos da produção de uma literatura e ao mesmo tempo estimular a autonomia, a imaginação e o prazer que a leitura proporciona produzindo suas próprias obras literárias.

Houve uma preocupação na escolha da história, pois esta precisava ir de encontro aos objetivos das estratégias de leitura. Neste caso, corroborou com a temática no sentido de ser algo comum à faixa etária trabalhada na pesquisa, facilitando assim que as crianças se identificassem com o personagem da história e as conexões com suas vidas e assuntos presentes na sociedade.

Foram trabalhadas propostas metodológicas a partir das estratégias de leitura utilizadas nas oficinas de leitura que concerniram em algumas etapas. A 1ª etapa refere-se à prática guiada, onde foi apresentado, de forma escrita, a biografia do autor para explorar o conceito de biografia e a importância do autor na produção de uma literatura. Em seguida, foi apresentado o livro para que as crianças pudessem realizar uma leitura e inferência do contexto da história pelo título (os títulos dos textos, além de anunciarem a temática, indicam o gênero textual) e pelas ilustrações dando significados à narrativa.

Em seguida, foi realizada uma atividade onde as crianças produziram a contracapa da biografia do seu livro. Assim como, uma atividade para casa em que, com a ajuda da família, preencheram uma folha com perguntas sobre sua identidade para compor parte do livro produzido com a informação de suas biografias. Tal ilustração poderá ser visualizada na **Figura 3**, constante nos **Apêndices**.

Esta atividade exigiu das crianças uma habilidade de compreensão sobre como se dá o processo de construção sistematizada de uma literatura infantil e suas partes que compõe um livro. Neste sentido, as crianças precisavam ser capazes de fazer inferências, ativar o conhecimento prévio e aprofundar na proposta da oficina. Tal resultado evidenciou a necessidade de se abordar as estratégias de leitura com as crianças em sua formação de leitor proficiente. Para Souza et al. (2010), desse ponto de vista, há a proposta de ensinar a compreensão das estratégias de leitura, trata-se de uma fonte de desenvolvimento, por meio do qual a criança tem vivências que possibilitam seu aprendizado e melhor internalização deste. Destaca-se ainda que mesmo que tivessem contato com literaturas anteriormente, a função das partes que compõem um livro como, autor, biografia do autor, capa, dentre outros, não foram apresentados como parte do acervo de conhecimento prévio que as crianças no momento da prática desta estratégia.

A 2ª etapa, foi a visualização e conexão. Nesta etapa foram utilizadas três conexões possíveis, a texto-leitor, a texto-texto e a texto-mundo que foram abordadas em três momentos:

O primeiro momento foi da conexão texto-leitor foi apresentado a capa do livro “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, onde permitiu que a criança procedesse com inferências e significados ao criar imagens mentais com as figuras e cenários, elevando o nível de interesse e a atenção pela história. Foi possível perceber a compreensão da informação, tornando a leitura mais prazerosa e o envolvimento na prática literária. Este é o momento onde a criança relaciona as imagens dos personagens com suas próprias vidas, onde ela pode lembrar de uma situação semelhante a acontecida com ela mesma (SOUZA et al., 2010).

Neste momento, as crianças se dão conta do conhecimento que possuem e são capazes de formular suas próprias perguntas sobre o texto. Logo, o foco também nesta estratégia é fazer com que as crianças tenham uma ação de se auto interrogarem. Desta forma, os alunos não ficam limitados à apenas aos questionamentos feitos pelo professor, mas aprendem a perguntar, tomam consciência do que sabem e assumem a responsabilidade de sua própria aprendizagem. Neste processo, Solé (1998) deixa claro que, antes das atividades de

leitura, exigirá um esforço maior por parte do leitor, pois este deve ter um papel ativo diante de todo o processo na busca do controle da compreensão do texto.

Além das autoras, Solé (1993), e Souza et al. (2010), a pesquisadora Silva (2014) traz sua contribuição nesta perspectiva quanto a afirmar que, para alcançar o objetivo desta estratégia, é importante que algumas ações. Uma delas é o resumo, no sentido de rever o texto, também, o esclarecimento do texto de modo que à leitura sugira possíveis respostas e uma previsão do texto que ainda não foi lido. A ideia é passar a responsabilidade do controle da leitura do professor para o aluno. Logo, as crianças poderão obter uma postura de leitores autônomos.

Em seguida foi elaborado um cartaz com a escrita mediada, uma vez que nesta fase as crianças ainda estão sendo alfabetizadas, contendo a exposição das conexões e inferência de cada uma para a escolha do título de suas produções do livro. Destaca-se neste ponto que grande foi a participação das crianças ao descobrirem que são capazes de produzirem frases, uma vez que ainda estão no processo de alfabetização. E por inúmeras vezes pediram para repetir as frases dos cartazes onde identificaram as letras que fazem partes do nome delas e dos colegas. E depois de uma votação, o tema da história que produziram foi escolhida. Tal ilustração poderá ser visualizada na **Figura 4**, constante nos **Apêndices**.

Depois, foi distribuída uma atividade para que as crianças pudessem ilustrar a releitura da capa e do título do livro apresentado. Conforme Solé (1998), esta prática ensinada antes da leitura sistematiza o trabalho da leitura e preparam o leitor para compreender o texto vindouro.

O 2º momento foi o texto-texto, realizado pela contação de parte da história para uma apresentação detalhada e instigante da narrativa fomentando o desejo da descoberta de detalhes não revelados a partir das inferências para conectar as experiências pessoais e coletivas, para construir significado e aumentar o entendimento sobre o texto. Nesta conexão, a criança associa o que elas conhecem de outras histórias, comparam personagens, situações, personalidades e lições. Em seguida, foi solicitado que ilustrassem o que mais gostaram da primeira parte da leitura iniciando assim, a produção escrita do livro. Ressalta-se que em a todo tempo a professora regente serviu de escriba para os momentos de inferência das crianças.

Esta estratégia ficou em destaque pois, na ilustração e na situação do personagem há referências a nomes, figuras e personagens conhecidos pelas crianças que as levaram às suas lembranças. Por tanto, a estratégia foi compreendida por elas no momento em que puderam estabelecer conexões. Tal ilustração poderá ser visualizada na **Figura 5**, constante nos **Apêndices**.

Para este momento Solé (1998) adverte que as práticas comuns do cotidiano escolar demonstram que a prática de leitura sem objetivos não são tão reais assim. Pois, geralmente a leitura em voz alta para praticar a leitura sem inferências deixa a compreensão em segundo plano. Logo, esta estratégia deverá ser seguida de perguntas feitas pelo professor. No entanto, é importante que o professor deve ficar atento para que não haja alongamento na conversa ou desvio do foco principal. Portanto, a mediação poderá ser realizada de forma breve centrada, retomando os pontos mais relevantes que contribuirão para que as crianças possam compreender o texto.

O 3º momento é o texto-mundo no qual foi dada continuidade da leitura de outra parte do livro. Este é o momento onde a criança faz conexão com suas próprias vidas para aumentar o entendimento das situações-problema vivenciadas e quais ações poderiam ser utilizadas para solucioná-las. Esta é uma estratégia que aborda questões sociais e o quanto podem influenciar nas vidas de todas as pessoas de uma forma geral.

Neste momento, o papel do professor é muito importante, pois, segundo Solé (1998) a partir da problemática levantada pela criança, haverá de necessidades serem esclarecidas para que possa permitir que os alunos gradativamente levantem hipóteses em resposta a esta problemática identificada.

Outro ponto importante segundo Solé (1998), é que para fazer previsões e levantar hipóteses da problemática, as crianças precisam arriscar. Mas, para isso, precisam de um ambiente seguro que não irá intimidá-las, ou, que será chamada sua atenção, mesmo que seja uma resposta, ainda que equivocada, e que seus colegas de sala respeitarão seu ponto de vista e sua tentativa ser bem recebida pelo professor.

Em seguida foi solicitado que cada criança que ilustrasse a parte contada da história dando seguimento a ilustração de suas produções literárias. **Figura 6**, constante nos **Apêndices**.

A 3ª etapa deu-se na culminância, onde foi proposto, a partir de toda produção literária realizada por cada criança, a confecção de convites para as outras salas da escola para a primeira exposição de livros e contação de histórias de suas próprias produções desenvolvidas nas oficinas de leitura. Nesta etapa também é importante uma retomada de avaliação das oficinas seu objetivo proposto alcançado e das expectativas atendidas. Neste momento, o professor poderá utilizar como avaliação das estratégias, como, roteiro para discussão oral, “cartazes sínteses”, “fichas avaliativas”, dentre outros (SOUZA et al., 2010). No caso desta pesquisa, foi utilizado o roteiro para discussão oral.

O resultado final prático das oficinas culminou na produção das crianças organizadas em forma de um livro, onde todas as inferências feitas por elas diante da leitura do texto base, teve ação mediadora da pesquisadora e a professora regente como escriba, resultando em registros com uma sequência lógica de uma história e inseridas em cada ilustração do livro produzido mediante as estratégias de leitura. Neste momento, percebeu-se que os alunos puderam entender que também podem ser protagonistas de seus próprios livros de história, por lerem e transformarem a leitura em algo seu, pois, “aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões” (SOLÉ, 1998, p. 109). Tal ilustração poderá ser visualizada na **Figura 7**, constante nos **Apêndices**.

Por fim, complementando esta investigação, a partir da análise do diário de bordo observando o método de ensino que articulam os espaços escolares e as ações pedagógicas já existentes e que promovem o hábito da leitura autônoma, comparadas com as informações coletas, organizadas e registradas das estratégias utilizadas nas oficinas. Os resultados das oficinas foram um suporte para a elaboração de um argumento sequencial por meio da pertinência de cada experiência propondo inferências em resposta ao problema de pesquisa de tal maneira que comprovaram, com base nas interpretações das hipóteses, que as ações metodológicas docentes influenciam a formação do leitor autônomo a partir da Educação Infantil.

A dinâmica da sala durante as estratégias foi muito intensa. Por algumas vezes foi difícil conter as emoções das crianças para que não falassem a todo tempo da leitura da história e no esclarecimento de dúvidas. Mesmo assim, foi positivo o interesse das crianças em participar e fazer perguntas durante a dinâmica. Durante todo o processo, em muitos momentos o tema foi discutido com muito entusiasmo e curiosidade.

Após o conhecimento da temática do livro, foi percebido pelas respostas das crianças, a seriedade na qual trataram a questão. Elas deram vários exemplos de situações constrangedoras semelhantes aos do personagem da história que foi importante uma mediação do respeito ao cuidado com o sentimento do outro em relação aos relatos dos colegas.

Durante as atividades, as estratégias de conhecimento prévio, conexões e inferências foram revistas e para isso, foi pedido que mentalmente buscassem na memória todo processo realizado desde o conhecimento da biografia do autor da literatura infantil. As discussões foram várias e no final das atividades havia um espaço para que compartilhassem contando das descobertas e da criação que cada uma vivenciou.

6.3 RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS: AVALIANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Diante as considerações dos resultados obtidos e retomando conceitos e ideias adquiridas nas seções teóricas anteriores que são pertinentes a este tópico, percebeu-se a importância do papel do professor diante da responsabilidade da escolha de textos literários adequados que serão oferecidos para cada faixa etária, levando em consideração que o conhecimento não é homogêneo, que cada uma possui uma bagagem individual de experiências, interesses e expectativas.

Escolher um livro para criança não é uma tarefa que dispensa critérios. A seleção deve iniciar pela apreciação do projeto gráfico, tendo em vista seu potencial de apelo e características em livros de concepção criativa (CADEMARTORI, 2010). Logo, a escolha do livro “Eu não quero fazer xixi na cama” do autor Ilvan filho foi essencial para o cumprimento da proposta das oficinas. A obra foi muito bem recebida pelas crianças que com grande entusiasmo tiveram a curiosidade aguçada pelo desejo se conhecer a história.

Sendo assim, quando o professor faz uma seleção de livros adequados para cada faixa etária consegue de forma mais concreta e eficiente facilitar as estratégias das conexões no momento da leitura por parte da criança.

A estratégia de conexão parte do pressuposto de que os estudantes devem ser guiados a conectar suas experiências pessoais, seu conhecimento de mundo e os textos lidos com as novas leituras realizadas. Nesse sentido, ocorre uma ligação mais profunda entre o que sabem e sua leitura, e esse exercício é o núcleo do aprendizado e da compreensão. Isso permite, por exemplo, que as crianças, ao ligarem um fato de sua vida a uma história, possam compreender os pensamentos e sentimentos dos personagens, assim como, se ao lerem uma informação nova elas se conectarem com seu conhecimento de mundo, maior será a aprendizagem desse conteúdo (SILVA, 2014, p. 74).

Um outro dado obtido é que, uma forma eficaz de se trabalhar as estratégias de leitura, no caso desta pesquisa, as oficinas de leitura na educação infantil, considerando uma fase adequada para o desenvolvimento da autonomia no processo da leitura, é ter o professor como modelo e incentivador deste processo autônomo. Desta forma, as crianças vão de encontro à uma ideia principal e consideram o professor um modelo a ser seguido. Para tanto, “onde é fundamental que haja transferência de competência e controle da atividade do professor para o aluno” (SOLÉ, 1998, p. 141). Esta é uma habilidade necessária para que desenvolva na criança a ação de controlar a atividade que realiza.

Um outro destaque nos dados da pesquisa é que a leitura de literatura infantil pode ser considerada uma ferramenta relevante autônomo no processo de desenvolver a leitura autônoma, pois, esta torna o sujeito, enquanto leitor, um crítico no sentido de interagir com o meio social e capaz de assumir uma postura de formadora de opinião. Para tanto,

A literatura, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada a toda a cultura e do conhecimento do mundo e do ser. O que representa um acesso a circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. Ele vai além – propicia elementos para emancipação pessoal, o que é uma finalidade implícita do próprio saber (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Uma das estratégias que também tiveram destaque, foi a ativação do conhecimento prévio. Esta foi utilizada em todos os momentos das oficinas em que começaram as atividades, estes eram acionados. Boa parte deste processo em que os

questionamentos foram surgindo, eram sanados pelo conhecimento prévio dos colegas da turma.

A conexão texto-leitor, permitiu uma aproximação maior com o livro. As experiências de vida das crianças as levaram a fazer conexões conforme iam ouvindo a história. Quando as crianças começaram a realizar conexões com o texto relacionaram com lembranças e fatos da vida. Como por exemplo, quando o personagem foi passear em um parque aquático e brincou no tubo-água. A participação foi conjunta, uma vez que na história o personagem passou por momentos característicos da faixa etária da turma. Conforme “começamos a conectar temas, personagens e problemas de um livro” (SOUZA et al., 2010, p. 67). Destaca-se aqui a inferência na figura 1, “tia, um dia meus pais me levaram para brincar no parque que tia tubo-água. Foi um dia muito legal”.

Figura 1: estratégia da conexão texto-leitor.



Fonte: aluna AB.

Destaca-se também aqui que, o momento da conexão texto-texto foi a estratégia mais desafiadora em relação às outras, pois mesmo que compreendida, pouco foi o repertório de conhecimento prévio das crianças e a participação mais reduzida. Percebeu a fragilidade quanto ao contato com obras literárias e ainda sim, apenas restrita somente à escola. Desta forma, percebe-se a grande relevância do papel do professor e da escola na formação de leitores autônomos. Nesta perspectiva, o autor afirma que,

Essa constatação nos leva a inferir sobre o papel da instituição da Educação Infantil como espaço privilegiado de aproximação da criança com a literatura. Destaco papel da instituição por acreditar que este aprendizado deve ter início nos primeiros anos de vida. Isso significa trazer as crianças o mundo da leitura, possibilitando-lhes o acesso a bons textos escritos em diversos gêneros discursivos (SOUZA, 2004, p. 56).

Nesta estratégia foi percebida a concretização do objetivo desta etapa a partir do relato ilustrado na figura 2, na qual identificou a parte da história em que na ilustração o personagem sonhou que estava em uma arca com muitos bichos e veio uma forte chuva. Logo, houve uma conexão com a história da arca de Noé da bíblia.

Figura 2: estratégia da conexão texto-texto.



Fonte: aluna AJ.

Na conexão texto-mundo, houveram momentos em que as crianças compartilharam fatos em comuns do dia-a-dia de suas famílias depois da exposição da realidade do personagem. Foi o caso uma aluna, na qual relatou no momento da leitura em que o personagem estava sonhando que molhava as plantas, lembrou que as plantas que estavam em sua casa morreram por falta de cuidados. Logo, foi necessária uma intervenção da pesquisadora para que houvesse uma reflexão da problemática e uma possível solução a ela. Neste momento, o ambiente da sala voltou-se completamente, assim como numa perspectiva individual, em refletir de que forma poderiam evitar que situação semelhante ocorresse em suas casas. Diante deste contexto, Souza et al.

(2010) salientam que, os alunos fazem conexões com suas próprias vidas para aumentar seus entendimentos das situações, personagens e ideias da situação.

Ilustração 3: estratégia da conexão texto-mundo.



Fonte: aluna AC.

Na visualização apesar das crianças, pelo hábito “comum”, esperavam respostas prontas e assim, a atividade guiada foi posta em prática para que fosse possível a ação dialógica e o incentivo do poder da argumentação das crianças. Foi perceptível a preocupação de algumas a responderem adequadamente para não “errar”. Entende-se que trabalhar com esta estratégia significa permitir que a criança tenha compreensão daquilo que lê, levante hipóteses e cheguem a uma inferência. Foi importante perceber que por meio da mediação, é possível deixar a resposta “incorreta”, pois, cada criança estabelecerá a sua interpretação pessoal.

A visualização também permitiu gerar uma expectativa positiva na criança e motivá-la para querer conhecer o restante da literatura, assim como, perceberam que é possível vivenciar vários sentimentos e sensações a partir do que é visualizado. Porém, a compreensão somente se concretizou depois do diálogo mediado coletivamente. Com isso, as crianças perceberam que as imagens estão cheias de sentido pela ilustração do livro, revelando o sentimento do personagem diante da situação de fazer xixi na cama diversas vezes onde as crianças puderam expressar suas opiniões. Portanto, Souza et al. (2010, p. 88) dizem que “...o leitor aprendiz pode utilizar dicas

reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significado.

Após a visualização, apresentou-se às crianças qual a percepção que teve em relação ao que o autor do livro apresentava para que percebessem o que a pesquisadora imaginava do desenho. A proposta foi bastante interessante, pois aguçou mais ainda a curiosidade das crianças pela leitura da história. A conversa foi guiada no sentido de fazer com que as crianças expusessem o que elas imaginavam no momento da visualização do livro e assim expor a imaginação por meio de desenhos que resultariam posteriormente em suas literaturas. Cita-se como exemplo, o desenho de uma das alunas que relatou que o personagem da história estava muito triste pois estava sozinho em seu quarto.

Figura 4: estratégia da visualização.



Fonte: aluna A.

Uma outra percepção merece destaque também nas inferências desta pesquisa é a leitura como processo mecânico para processos curriculares desmotivadores e sem objetivos claros. Ler apenas por que o professor mandou, ou por que não há mais atividade para fazer e ler limita a ociosidade da criança, tende a desvirtualizar o caráter da leitura. Estas práticas se resultam na inibição do interesse pela leitura principalmente na educação infantil (KLEIMAN, 2002).

As inferências é a capacidade de ler as entrelinhas. Sendo assim, esta é uma estratégia que pode ser usada em todas as dinâmicas da vida, pois todos inferimos, situações, sentimentos, expressões e fatos. E é esta a habilidade de fazer inferências de um determinado texto que estão implícitas a partir de pistas deixadas pelo autor, ou seja, descobrir o que ele realmente quis dizer no texto. Nesse processo, é de fundamental importância que o professor ajude a criança a aprender a relacionar seu saber com a sua leitura; “com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los a como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas” (SOUZA et al., 2010, p. 76).

Na narrativa, foi possível perceber a partir das inferências das crianças, que um mistério iria ser desvendado na situação do personagem, pois, o menino da história fazia xixi na cama todos os dias, porém, queria não mais viver esta repetida circunstância. Levando em consideração que o autor não deixou pistas em como o menino se livraria desta situação constrangedora, com isso, foi acentuada a curiosidade e o desejo de ajudar o personagem por parte das crianças dando a solução para que ele faça xixi no banheiro antes de dormir.

Figura 5: estratégia da visualização.



Fonte: aluno D.

Os resultados da pesquisa também indicam que as estratégias apenas em si não garantem a formação autônoma do leitor, mas ela de forma elencada com outros pontos como, ação do professor quanto ao modelo de leitor e motivador da leitura, a seleção de textos apropriados para a idade e para o cumprimento da proposta das oficinas e atividades de aprendizagem para a criança como sujeito leitor. Desta forma, as estratégias de leituras poderão obter resultados mais significativos e concretos.

Mensurar de forma incisiva de como as estratégias de leitura pode contribuir na formação do leitor autônomo, talvez não seja uma tarefa muito fácil, uma vez que cada criança possui sua individualidade na ação da leitura ou captar exatamente os que as crianças pensam no ato da leitura. Porém, a metodologia adota nesta pesquisa permitiu comprovar que as estratégias de leitura contribuem de forma sistematizada e significativa para esta formação promovendo a interação íntima do leitor com o texto.

Foi importante perceber que durante as oficinas de leituras as crianças dialogaram com o texto enquanto ouviam a história. Assim como, foi possível notar a diferença significativa na relação com a literatura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho foi observado que as crianças mudaram a compreensão diante das leituras. Uma vez que, com as estratégias de leituras elas puderam entender o texto de forma mais significativa e tão perto de sua realidade de vida. Perceberam também que não mais é necessária uma interferência contínua para que a compreensão do texto aconteça e a leitura autônoma poderá se tornar proficiente.

Desenvolver a ação da leitura com as oficinas neste período foi uma experiência prazerosa, considerando que a pesquisa levou a mudanças relevantes não somente na prática de leitura das crianças, mas na forma de utilizar estratégias que quebrasse as práticas tradicionais de ensinar a ler e que formem o leitor autônomo. Permitir que as crianças tivessem contato com a leitura, diferente a de forma mecânica, foi realmente um desafio encontrado, porém, superado.

Esta metodologia levou a reflexão sobre a importância da utilização da literatura infantil na escola de forma mais prazerosa, gerando aprendizagens mais significativas. Assim como, uma mudança na prática da professora regente da turma e também da pesquisadora quanto a perceber novos processos no ensino da leitura. O aprimoramento da prática como docente, a partir desta pesquisa, foi fundamental para superar equívocos na ação docente quanto ao processo desenvolver na criança o hábito da leitura autônoma. Logo, este processo deveria ser repensado para que a leitura seja efetivamente ensinada.

As estratégias de leitura realizadas com as oficinas foi um grande desafio. Não era uma prática comum da escola, mas foi deixada como contribuição metodológica eficaz para a assimilação e incorporação de conceitos relevantes para o trabalho docente para desenvolver em seus alunos o hábito autônomo da leitura e que passou a ser inserida na rotina curricular da turma.

Trabalhar as oficinas na Educação Infantil, conforme apresentados nos capítulos desta dissertação, é um fator muito importante pois, partindo do pressuposto que esta é uma fase em que a aprendizagem é mais propensa para novos conhecimentos. Consideramos aqui, os esforços das crianças no cumprimento das propostas das estratégias e o apoio da professora na prática das oficinas de leitura.

No ponto de vista da pesquisadora, desenvolver o hábito autônomo da leitura desde a Educação Infantil, leva em consideração o “trabalhar junto” no início e depois permitir que a criança mantenha esta prática. É muito comum perceber que na prática do incentivo à leitura, permanece pautado um ensino tradicional pressupondo que mesmo que um aporte literário esteja exposto na sala, deixar que as crianças adquiram um livro para ocupar o tempo ocioso da aula não resulta em leitores aptos.

Desta forma, as propostas metodológicas de leitura precisam ser significativas, mediadas e intencionalmente planejadas de acordo com a faixa etária e a necessidade da criança para que ela possa se tornar sujeito de sua própria aprendizagem. Este é o papel do docente na qual compete planejar de forma adequada para envolver em seus alunos a prática da leitura.

Deixar as crianças dialogarem durante todas as oficinas e exporem seus sentimentos e conhecimentos, foi algo muito relevante. A interação dialógica foi imprescindível para as propostas das estratégias de leitura que mesmo surgindo dúvidas, conseguiram compreender os objetivos.

Tornar-se um leitor estratégico, permite aos alunos estabelecerem relações de leitura até mesmo futuramente com outras disciplinas, com outras leituras literárias e com a vida. Uma vez que se vive em uma sociedade que em suas práticas sociais permeiam todas as formas exigências de letramento.

A metodologia com as estratégias de leitura utilizadas nesta pesquisa demonstrou ser eficaz, no que tange inserir a criança em um contexto onde ela é o protagonista da leitura, evidenciando-a como leitor ativo. Logo, a intervenção e a proposta metodológica realizada foi fundamental para influenciar e contribuir no comportamento da criança diante do hábito autônomo de ler. Pois, além de compreender o texto ela se torna capaz de dar vida ao texto que lê. Sendo assim, foi possível trabalhar a perspectiva do desenvolvimento do leitor autônomo na turma da Educação Infantil na escola Municipal de Vila Velha – ES, utilizando as estratégias: conhecimento prévio, visualização, conexão e inferências que para ensiná-las foram aplicadas atividades para que as crianças atingissem ao objetivo proposto.

Destaca-se por fim que os direcionamentos encaminhados nas oficinas foram primordiais para que as estratégias de leituras atingissem os objetivos propostos. Pois, não se trata de uma receita com passo a passo mecânico, mas uma intervenção

metodológica adequada, que sugerem ações significativas promovendo o desenvolvimento da leitura autônomo em uma fase relevante da escolarização onde muitos outros hábitos se formam que é a Educação Infantil.

Estas ações por sua vez, também tendem a colaborar com a ampliação da literatura na escola, mais em específico, a literatura infantil que pode se tornar uma ferramenta que permite a criança a entrar no mundo da imaginação, proporciona prazer, diversão e quando utilizada de forma correta, a aprendizagem de conhecimentos mais sistematizados curriculares exigidos.

REFERÊNCIAS⁴

- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo. Ed. Unesp: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso: 09 abr. 2018.
- ARAÚJO, R. P. A. de. **Pedagogia, currículo e literatura infantil: embates, discussões e reflexões**. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2015.
- 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. da C.S.; (et al.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*, Ed. Mercado de Letras, 2010, p. 23.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 198.
- ARIOSI, C. M. F.; BARBOSA, G.A. da S.; NETO, I.A.M.. **Onde ler em voz alta – preparando o ambiente mediador**. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Orgs.). **Literatura e Educação infantil: Livros, Imagens e Práticas de Leitura**. Ed. Mercado de Letras. Campinas, 2016.
- BARBOSA, V. M. C.. **A literatura de Clarice Lispector para Criança: um convite à infância**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Ed. Atmed. Porto Alegre, 2006.
- BARJARD, Ê.. Por um deslocamento do foco da alfabetização. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Orgs.). **Literatura e Educação infantil: Livros, Imagens e Práticas de Leitura**. Ed. Mercado de Letras. Campinas, 2016.
- BELMIRO, C. A. **A leitura na educação de jovens e adultos**. Eixos estruturadores do trabalho de leitura. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, E. M. B.; MACHADO, M. Z. V. M. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Ed. Autêntica, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação: **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2013, p. 87. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 29 Jul. 2018.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ensino de primeira à quarta série**. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 16 maio. 2018.

⁴ De acordo com as normas técnicas das Diretrizes para a apresentação de Dissertações e Teses da USP e padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT 6023).

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação.** Brasília, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009, p.12. Disponível em < <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 08 de jul. 2018.

BRITTO, P. L. **Leitura e política.** In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, E. M. B.; MACHADO, M. Z. V. M. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Ed. Autêntica, 2011.

CURY, C. R. J. **A Educação Infantil como direito.** In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Brasília, 1998, p. 10.

CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil.** Ed Brasiliense, 2010.

CARTAXO, S. R. M. **Pressupostos da educação infantil.** Ed Intersaberes, Curitiba, 2013).

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura Infantil e juvenil: dinâmicas e vivências da ação pedagógica.** Ed Paulus, São Paulo, 2002.

CHARTIER, A. **Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção.** In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, E. M. B.; MACHADO, M. Z. V. M. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Ed. Autêntica, 2011, p. 61-66.

COELHO, N. N.. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil Contemporâneo.** Ed. Manole. São Paulo, 2010.

_____. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** Ed. Moderna. São Paulo, 2005.

COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a Ler Ensinar a Compreender.** Ed Artmed. Porto Alegre, 2002.

CORRÊA, H. T.. **Adolescentes leitores: eles ainda existem.** In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Literatura e letramento: Espaços, Suportes e Interfaces: O Jogo do Livro.** Ed. Autêntica, 2007.

COSTA, M. M. da. **Literatura Infantil.** Ed IESD Brasil S.A., Curitiba, 2009.

DALVI, M. A.; QUADROS, M. C. de; SILVA, K; MODESTO, A. de A.. **A leitura em voz alta na Educação Infantil: o que e como ler.** In: GIROTO, C. G. G.; SOUZA, S. R. J. (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil: Livros, Imagens e Práticas de Leitura.** Ed Mercado de Letras. Campinas, 2016.

DELL' ISOLA, R. L. P.. **Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural**. 2 ed. Ed. Formato Editorial. Belo Horizonte, 2001.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, E. M. B.; MACHADO, M. Z. V. M. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Ed Autêntica, 2011.

FARIA, M. A.. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. Ed Contexto, São Paulo, 2010. Disponível em <
<https://play.google.com/books/reader?id=zcpnAwAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=en&pg=GBS.PT3>>. Acesso: 01 mar. 2018.

FILHO, I. G. O.. **Eu não quero mais fazer xixi na cama**. Ed Muquoca, Vitória, 2011.

FILHO, J. N. G.. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. Ed. Melhoramentos. São Paulo, 2009.

FLÔRES, O. C. **Ensino da língua e literatura: Alternativas metodológicas**. Ed. ULBRA, Canoas, 2001. Disponível em <
https://books.google.com.br/books?id=O8DIAaPqPZwC&pg=PA93&hl=ptBR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false>. Acesso: 02 mar. 2018.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em Contexto: Uma Estratégia de Interação**. Ed Thomson. São Paulo, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

GALENO, A. INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo, Imprensa Oficial, 2008. Disponível em <
<http://prolivro.org.br/home/images/antigo/1815.pdf>>. Acesso: 28 fev. 2018.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Orgs.). **Literatura e Educação infantil: Livros, Imagens e Práticas de Leitura**. Ed. Mercado de Letras. Campinas, 2016.

_____. **Ler e compreender: estratégias de leitura**, Ed. Mercado de Letras. Campinas, 2010.

_____. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem**. MENIN, A. da C. S.; (et al.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**, Ed. Mercado de Letras. Campinas, 2010.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4 ed. São Paulo, 2016, p. 131. Disponível em <
https://books.google.com.br/books?id=O8DIAaPqPZwC&pg=PA93&hl=ptBR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 01 mar. 2018.

JUNIOR, M. K. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2010.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R.. **Literatura Infantil brasileira, história e histórias**. Ed. Ática. São Paulo, 2007.

KLEIMAN, A. Textos e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Ed. Pontes. Campinas, 2002.

KOCH, I. V.; VANDA, M. E. **Ler e Escrever: Os Sentidos do Texto**. Ed. Contexto. São Paulo, 2011.

LEAL, L. de F. V.. **leitura e formação de leitores**. In: In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, E. M. B.. MACHADO, M. Z. V. M. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Ed. Autêntica, 2011.

MARIA. H. M.. **O que é leitura**. E. Brasiliense. Campinas, 1985.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, J. **A arte de ler**. Ed. Unesp, São Paulo, 1996.

MOYLES, J. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Ed. Artmed, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Ed Cortez, São Paulo, 2011, p. 45, 49.

OLIVEIRA, I. E. P. de. **A literatura Infantil no Espírito Santo no século XXI e o desvelar do autor e distribuidor**. 2015. 222 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Literatura e Letramento: Espaços, Suportes e Interfaces: O Jogo do Livro**. Ed. Autêntica, 2007.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil: Resposta à diversidade**. Ed Artmed, Porto Alegre, 2007.

PAULINO, G.. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: VERSIANE, Z. et al. (Org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O Jogo do livro**. Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2007.

PIRES, E. A. de N.. **A importância do hábito da leitura na universidade**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.17, n.2, p.365-381, 2012. Disponível em < <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/viewFile/846/pdf>>. Acesso em 21 de Jul. de 2018.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social Métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo. Atlas, 2010.

ROCHA. N. **Breve história para literatura para crianças em Portugal**. Ed.Biblioteca Breve. Lisboa, 1984.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Ed Artmed, Porto Alegre, 2006, p.12.

SILVA, J. R. M. da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Presidente Prudente, 2014.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola pesquisas X propostas**. Ed Ática, São Paulo, 2008.

_____. **Ensino-aprendizagem e Leitura:** desafios ao trabalho docente. SOUZA, R. J. de. Caminhos para a formação do leitor. (org.). Ed. DCL-Difusão Cultural do Livro, São Paulo, 2004.

SISTO, C.; MOTOYAMA, J.. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In: GIROTTO, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e Educação infantil:** para ler, contar e encantar. Ed. Mercado de letras. Campinas, 2016.

SOARES, M.. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, E. M. B.. MACHADO, M. Z. V. M. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Ed. Autêntica, 2011.

SOARES, M. A. V.. **Infância Arte e Cultura:** experiências em (com) textos educativos. Ed Pedro & João Editores, São Paulo, 2015.

SOLÉ, I.. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. de. *et al.* (Org.). **Ler e compreender:** estratégias de leitura, Ed. Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S.. **Modos de ler e estratégias para ler:** crianças, leitura e literatura infantil. 2012. Disponível em <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/2>>. Acesso em 09 dez. 2017.

_____. (Orgs.). **Caminhos para a Formação do Leitor.** Ed. Difusão Cultural do Livro. São Paulo, 2004.

_____. *et. al.* **Arte narrativa na infância:** práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias. Ed. Mercado de letras, Campinas, 2015.

SOUZA, R. J. de; NETO, I. A. M.; GIROTTO, C.G.G. S.. Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil. . In: GIROTTO, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e Educação infantil:** para ler, contar e encantar. Ed. Mercado de letras. Campinas, 2016.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T.. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Ed Artmed, Porto Alegre, 2003.

UNESP. **Caderno de formação:** Formação de professores da educação infantil: Princípios e fundamentos. Ed. Cultura acadêmica, 2011. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf>. Acesso: 01 mar. 2018.

VAGULA, V. K. B.; BALÇA, A.. Ler na Educação Infantil: mediação, literatura e aprendizado. In: GIROTTO, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e Educação infantil:** para ler, contar e encantar. Ed. Mercado de letras. Campinas, 2016.

WALTY, I. L. C.. **Literatura e escola: antilições.** In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, E. M. B.. MACHADO, M. Z. V. M. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Ed. Autêntica, 2011, p. 52.

ZABALA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Ed. Artmed, Porto alegre, 1998.

ZILBERMAN, R.. **A literatura infantil na escola.** Ed. Global. São Paulo, 2003.

APÊNDICE

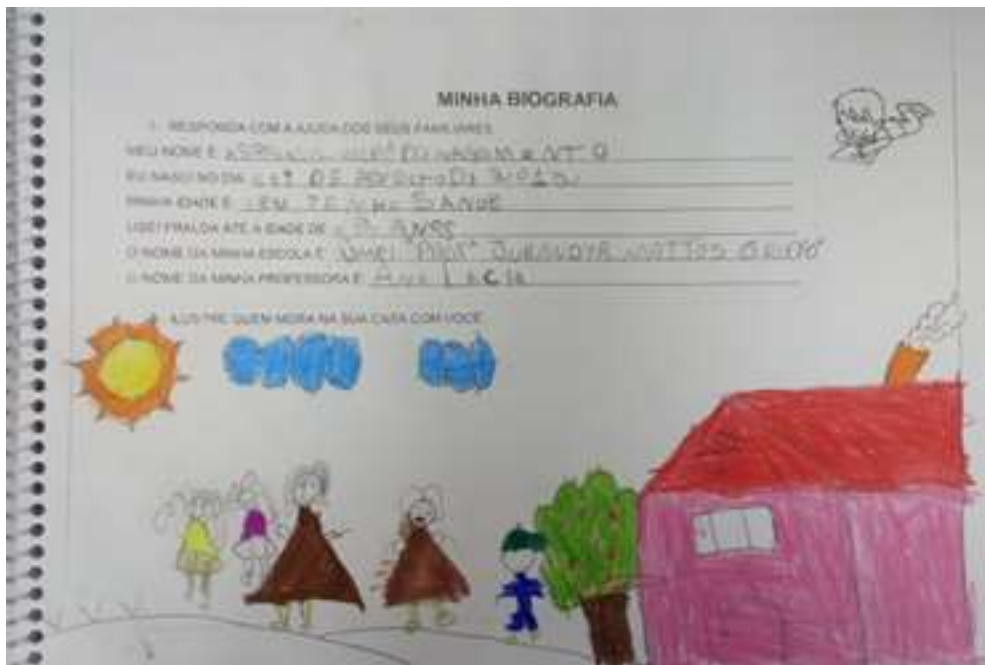
APÊNDICE 1 – conhecimento prévio



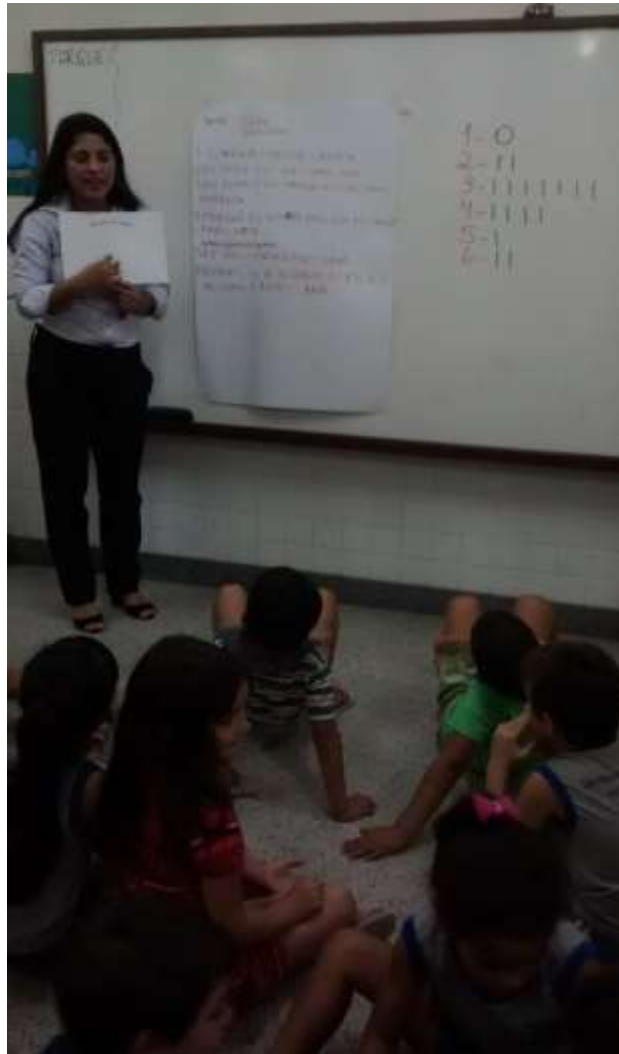
APÊNDICE 2 – Obra “Eu não quero mais fazer xixi na cama” – Ilvan Filho



APÊNDICE 3 – Leitura da biografia do autor Ilvan Filho e atividade relacionada



APÊNDICE 4 – Conexão texto-leitor



APÊNDICE 5 – Conexão texto- texto



APÊNDICE 6 – Conexão texto- mundo



APÊNDICE 7 – Culminância

