

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

ADELMA MONTEIRO BENEVIDES DE LIMA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO COM
LIVROS INFANTIS NA PANDEMIA – A FAMÍLIA COMO MEDIADORA**

SÃO MATEUS-ES

2022

ADELMA MONTEIRO BENEVIDES DE LIMA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO COM
LIVROS INFANTIS NA PANDEMIA – A FAMÍLIA COMO MEDIADORA

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do Cricaré como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de concentração: Educação. Orientadora:
Prof. Dr^a. Ivana Esteves

SÃO MATEUS-ES

2022

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

Centro Universitário Vale do Cricaré – São Mateus – ES

L732e

Lima, Adelma Monteiro Benevides de.

Estratégias de leitura para letramento literário com livros infantis na pandemia – A família como mediadora / Adelma Monteiro Benevides de Lima – São Mateus - ES, 2022.

128 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

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

1. Relação pais / Escola. 2. Crianças - Livros e leitura. 3. Literatura infantil. 4. Pandemia. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. II. Título.

CDD: 372.41

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

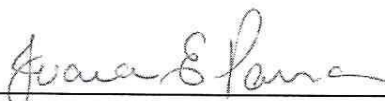
ADELMA MONTEIRO BENEVIDES DE LIMA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO
COM LIVROS INFANTIS NA PANDEMIA – A FAMÍLIA COMO
MEDIADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação no Centro Universitário Vale Do Cricaré (UNIVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 18 de março de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira
Presidente



Dra. Luana Frigulha Guisso
Membro Interno



Profa. Dra. Taisa Shimosakai de Lira
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por me guiar, ajudando-me a prosseguir e confiar às tarefas na certeza de que seria capaz de realizá-las, proporcionando-me viver esse momento tão especial.

Aos meus familiares, que contribuíram de forma positiva nessa caminhada, também fazem parte dessa conquista.

Aos meus filhos, Barbara e Bruno, pelo apoio, carinho e por não me deixar desistir em nenhum momento, fazendo-me acreditar na concretização deste sonho.

Ao meu esposo, Antônio, pela dedicação, compreensão e incentivo nos momentos mais difíceis e pela motivação constante.

Aos meus colegas, pela amizade e cumplicidade, pois através de um ideal comum partilhamos cada descoberta e desafio.

Aos professores da Faculdade Vale do Cricaré, pelo incentivo, e por compartilharem seus conhecimentos, vivências e experiências, e por acreditarem que somos capazes de transformar sonhos em realidade.

À prefeitura municipal de Presidente Kennedy, Espírito Santo, na pessoa da secretária municipal de Educação, Fátima Agrizzi Ceccon, pelo incentivo. Ao Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior e Técnico no Município de Presidente Kennedy (PRODES/PK), por me concederem a bolsa de estudos para que eu pudesse realizar o tão sonhado mestrado.

A minha orientadora, Ivana Esteves Passos de Oliveira, pela brilhante orientação, por sempre me incentivar, pela constante paciência, compreensão, pelo carinho e dedicação que sempre demonstrou.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou evidenciar o papel da família como copartícipe no letramento literário de alunos do pré I e II de uma escola da rede municipal Presidente Kennedy- ES, durante a pandemia, em cooperação com o ensino remoto, para assegurar a aquisição da proficiência e compreensão leitora. A partir das reflexões à luz dos teóricos se tornou factível estabelecer um percurso de ação, calçado em uma argumentação sedimentada, para amparar a hipótese, de que o uso de estratégias de leitura com a literatura infantil pode promover um enlace do educando com o ato de ler, de modo a facilitar o processo de autonomia e proficiência leitora, e ainda mais mediante o envolvimento maior da família, por isso, indagou-se com a seguinte questão: Como envolver a família no letramento literário das crianças, por meio de livros infantis, na pandemia, para a formação de um leitor proativo, autônomo e capaz de interpretar o que lê, e o mundo que o cerca? A metodologia foi através da pesquisa-ação, buscaram-se esclarecimentos tendo como base levantamentos bibliográficos e questionários com perguntas semiestruturadas e oficina de leitura literária. Os resultados sugerem o despertar para o prazer pela leitura, percebeu-se um aumento da frequência de pais envolvidos, na oficina de leitura literária poucos pais opinavam no final, 90% dos pais participaram efetivamente da oficina e garantiram que a partir da participação na oficina os estimulou a ler pelo menos uma vez por semana para seu filho. O produto educacional articulou atividades entre os educadores e a família para fortalecer os vínculos no sentido de enfrentar os desafios que se apresentam na atualidade, que fazem parte do cotidiano das relações familiares e escolares, por meio de estratégias de leitura com livro da literatura infantil regional.

Palavras-chave: Família mediadora; Literatura Infantil; Pandemia.

ABSTRACT

This research aimed to highlight the role of the family as a co-participant in the literacy literacy of pre I and II students of a school in the Presidente Kennedy-ES municipal network, during the pandemic, in cooperation with remote teaching, to ensure the acquisition of proficiency and understanding reader. From the reflections in the light of the theorists, it became feasible to establish a course of action, based on a sedimented argument, to support the hypothesis that the use of reading strategies with children's literature can promote a link between the student and the act of reading, in order to facilitate the process of autonomy and reading proficiency, and even more through the greater involvement of the family, therefore, the following question was asked: How to involve the family in children's literacy literacy, through children's books, in the pandemic, for the formation of a proactive, autonomous reader capable of interpreting what he reads, and the world that surrounds him? The methodology was through action research, clarifications were sought based on bibliographic surveys and questionnaires with semi-structured questions and a literacy reading workshop. The results suggest the awakening to the pleasure of reading, there was an increase in the frequency of parents involved, in the literary reading workshop few parents had an opinion at the end, 90% of parents effectively participated in the workshop and ensured that from their participation in the workshop encouraged them to read at least once a week to their child. The educational product articulated activities between educators and the family to strengthen bonds in order to face the challenges that present themselves today, which are part of the daily life of family and school relationships, through reading strategies with a regional children's literature book.

Keywords: Mediating family. Children's literature. Pandemic.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	17
2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A LEITURA.....	22
2.3 A GÊNESE DA LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA.....	26
2.4 A LEITURA NA INFÂNCIA.....	29
2.5 O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA.....	31
2.6 OS FATORES SOCIOAFETIVOS: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS.....	33
2.7 LETRAMENTO LITERÁRIO EM CENÁRIO PANDÊMICO, CONTEMPLANDO ALITERATURA INFANTIL REGIONAL.....	36
2.8 A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	39
2.9 AS BASES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	42
2.10 DIFICULDADES LEITORAS: ORIGENS E INSTRUMENTOS PARA COMBATÊ-LAS.....	49
2.11 A IMPORTÂNCIA DO LIVRO INFANTIL.....	54
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
3.1 O LÓCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	60
3.2 MATERIAIS E MÉTODOS.....	61
3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	62
3.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURAS.....	63
3.4.1 A BNCC da Educação Infantil.....	64
3.4.2 Ações do responsável pela estratégia de leitura.....	65
3.4.3 Avaliação.....	67
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	68
4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	68
4.1.1 Literatura Infantil: O que fazem as professoras?.....	70
4.2 PROJETO DE OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA COM LIVRO INFANTIL....	74
4.3 OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA.....	82
4.3.1 Os tipos de reações das crianças.....	84
4.3.2 Vocalizações.....	85
4.3.3 Gestos/ações.....	86

4.4 PRODUTO EDUCATIVO	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	95
Apêndice A - Produto educacional	101

INTRODUÇÃO

Antes de aprofundar no desenvolvimento deste estudo a pesquisadora faz um relato de sua vida acadêmica e o caminho desenhado ao longo da sua carreira na educação. Natural de São Gonçalo, Rio de Janeiro, reside no município de Presidente Kennedy, Espírito Santo, desde os dois anos de idade onde estudou até o fim do ensino fundamental. Após o casamento, mudou-se¹¹ novamente, dessa vez para a cidade de Jaguaré, também neste estado, cidade na qual concluiu o ensino médio, posteriormente ingressou no curso de Pedagogia.

Dando seguimento a trajetória profissional começou a lecionar no segmentada educação infantil e, a fim de aperfeiçoar o seu trabalho, especializou-se em educação infantil e séries iniciais. Depois de alguns anos, retornou ao município de Presidente Kennedy, no qual reside e trabalha atualmente.

Devido à necessidade constante de qualificação para sua vida profissional, aliada à concorrência acirrada em seu município, ingressou neste curso de mestrado com o intuito de alargar seus horizontes, e ter uma nova visão dentro de sua área de atuação com novas experiências pessoais e profissionais que certamente encontrará ao longo do caminho.

Feitas as considerações acima, o presente estudo visou analisar o ensino de literatura na Educação Infantil, haja vista que os alunos da atualidade são reflexos dos diversos casos, pela qual se tem pouca ou quase nenhum estímulo à leitura, vindos de um escasso acompanhamento dos pais e/ou responsáveis. É substancial o uso da literatura infantil mesmo em período remoto, sabendo que ela é uma grande aliada no processo de formação pessoal, da ética e estética da criança, o professor deve apresentar esse mundo literário de maneira prazerosa, fazendo a junção do mundo da fantasia, da imaginação e do sonho, com o mundo real, introduzindo algumas situações do cotidiano, auxiliando assim no processo de decodificação de imagens e textos existentes nos livros de literatura e trazendo para a sua vida.

O contexto pandêmico vivenciado em todo o mundo, especificamente no Brasil e no município de Presidente Kennedy, no Espírito Santo, vem lançar luz

¹ Neste primeiro momento da dissertação a escrita será na 3ª pessoa, contudo ao longo da escrita optamos pela 1ª pessoa do plural.

sobre como a educação básica² no país vem resistindo a todas as tentativas de desqualificá-la com o sucateamento das suas estruturas físicas, de qualificação docente, bem como de investimentos respectivamente. Nesse cenário, surge o ensino remoto e o protagonismo da família como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Que apesar dos entraves já expostos a família assume um “protagonismo” emergente com a educação dos seus filhos, auxiliando-os com as atividades advindas das escolas, por compreender que muitas famílias não possuem tais conhecimentos, as unidades escolares planejam atividades conforme o nível de compreensão de cada aluno. No entanto, a falta de conhecimento pelas famílias, não implica em um resultado negativo.

Isso significa dizer que não é a detenção do conhecimento conteudista e pedagógico por parte das famílias que interfere positivamente no desempenho dos alunos, contraditório a isso, a total ausência de acompanhamento é que se configura como um fator determinante para o sucesso ou fracasso escolar.

Sabemos que a finitude é inerente ao ato de existir, e apesar disso, não deixamos de lamentar as vidas que se vão e as histórias que ficam. Assim como o legado que uma vida bem vivida deixa na memória dos que se entrelaçaram em intercâmbios de almas. Alguns meses antes de a covid-19 pensar em aportar no mundo, faleceu no Brasil a professora e pesquisadora do letramento literário, Graça Paulino, uma Phd em Letras e Educação, que atuou em diversas universidades, na formação de leitura, ensino de literatura, leitura literária e letramento.

Ao assinar o termo letramento literário, essa pesquisadora não poderia imaginar um cenário em que as crianças em fase de alfabetização tivessem que permanecer por mais de um ano fora dos bancos escolares. De alcunha da professora Graça, o termo letramento literário foi definido por Cosson (2014) como:

[...] o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou seja, não se trata de algo estático, mas sim contínuo e permanente. Pode-se iniciar o convívio com o universo literário desde a tenra infância ao se entoar cantigas de ninar. A partir daí, o que as pessoas ouvem, leem e/ou assistem, é internalizado e passam a aplicar essas experiências em situações da vida(COSSON, 2014, p. 56).

É importante assinalar que Cosson (2014) fala de ato contínuo ao mencionar

² A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o ensino fundamental obrigatório de nove anos e o ensino médio.

letramento literário. E o ensino de literatura se constrói tendo como princípio o acesso de todos ao texto literário.

Nesse ínterim, diante do contexto pandêmico ocasionado pela covid-19 surgiram alguns questionamentos: Como promover alfabetização literária a distância? É de amplo entendimento que foi um desafio aos educadores levar um ensino que atendesse às necessidades dos educandos diante desse contexto, haja vista que o Brasil apresenta uma diversidade grande em relação aos alunos, em outras palavras, nem todos os alunos têm acesso aos meios tecnológicos necessários para dar continuidade ao ensino-aprendizagem. Para além dos aspectos mencionados há muitos educadores que não estavam preparados para esta situação. Desta feita, os docentes, com suas limitações, foram seguindo 2020, entre um improviso e outro com as tecnologias.

Um ano após o início da pandemia, em 2021, algumas escolas abriram suas portas, não obstante as aulas presenciais foram suspensas, tendo em vista o número elevado de casos de covid-19 e mortes ocasionadas pela doença. Assim, os professores tiveram que reinventar e desenvolver metodologias ativas para assegurar que seus alunos não ficassem defasados. No que diz respeito ao processo de alfabetização literária, que ocorre por volta dos quatro anos de idade, a preocupação é ainda maior, em face à necessidade de se contar com a colaboração da família na perpetuação do ensino e no uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)³.

Ao longo de décadas as dificuldades de aprendizagem no processo de leitura tem sido o foco de diversos estudos relevantes entre educadores que, por vezes, se confundem em relação a como avançar nesse aspecto. Apesar de ser um consenso que o cotidiano escolar seja um espaço propício ao letramento e à formação de leitores autônomos, que sejam capazes de ler, compreender e produzir textos, visto que isso nem sempre acontece.

Para Arena (2010) é fundamental o papel da literatura infantil na experimentação e realização de atividade de leitura pela criança, especificamente na escola, pois a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno

³ As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se integram em bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos.

sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de dar asas à imaginação e provocar prazer, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) relatam que, entre 2007 e 2015, um percentual de até 5,5% dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda está desenvolvendo suas práticas de leitura e escrita de modo lento.

Alguns estudiosos da área propõem a utilização de metodologias ativas⁴, que motivem o aluno a alcançar o objetivo do letramento e da leitura. Tais metodologias trabalham o aluno em suas particularidades, de forma individual, estimulando-o nas áreas necessárias para seu desenvolvimento, diferente da forma tradicional utilizada em grande parte das salas de aulas espalhadas pelo país, cujo enfoque é o desenvolvimento de atividades coletivas, muitas vezes superficiais.

Em 2020 a pandemia mostrou não apenas a fragilidade do sistema de saúde no Brasil, também expôs os inúmeros problemas na educação. Como apresenta Claudia Uribe (2020, s/p grifos do autor)⁵; dentre os quais se destacam:

- 1- Interrupção da aprendizagem - [...] o risco está no déficit em habilidades básicas como ler e escrever ou somar e subtrair, essenciais para avançar nos próximos níveis.
- 2- Fome - a maioria das escolas públicas distribui refeições gratuitas para crianças que não têm recursos econômicos para financiar o café da manhã e o almoço. Sem aulas, as crianças em situações mais vulneráveis ficam também sem a merenda, que muitos pais não conseguem substituir com refeições em casa.
- 3- Famílias despreparadas para ensinar - [...] muitos pais não estão preparados para responder a perguntas e auxiliar no processo de ensino. Durante a pandemia, essa grande responsabilidade recaiu sobre eles e geralmente se soma às responsabilidades de trabalho.
- 4- Desigualdade no acesso às aulas digitais - em muitas áreas da região não há sinal de internet e há diversas dificuldades para sua implementação.
- 5- Aumento da evasão escolar - muitos alunos que abandonaram as aulas [...] em decorrência da pandemia. "O maior problema é que alguns desses alunos não vão voltar", [...] porque alguns saem e se integram ao mercado de trabalho e muitas meninas ficam em casa ajudando no cuidado de familiares que precisam de assistência.

⁴ As metodologias ativas são modelos de ensino que visam a desenvolver a autonomia e a participação dos alunos de forma integral. Com isso, as práticas pedagógicas são beneficiadas e todoo processo educativo é melhorado.

⁵ Diretora de Educação para a América Latina da entidade, em conversa com a BBC News Mundo (2020). Dados extraídos do site BBC NEWS/ Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54168378>. Acesso em: 10 dez. 2020.

As aulas deixaram de ser presenciais e passaram para o modelo remoto. Nesse contexto emergem inúmeras problemáticas, dentre os quais se destacam: professores sem a devida experiência com a informática, alunos sem acesso aos meios tecnológicos, pais despreparados para auxiliarem os filhos no processo ensino-aprendizagem, dentre outros. E quando o foco é letramento literário e desenvolvimento leitor, o problema pode ser ainda maior. Chegar a algum resultado que seja considerado positivo requer um engajamento maior de toda comunidade escolar.

Entretanto, a construção do aprendizado no modelo de ensino remoto deve incluir a família, a qual deve estimular as crianças na realização das tarefas encaminhadas pelos professores. Se a família não cumpre esse papel com o empenho necessário, a aprendizagem pode ficar comprometida.

No período pandêmico as famílias assumiram a educação dos filhos integralmente, de tal modo que a tarefa de educar rompe com os muros das escolas e ocupa outros espaços.

Nesse sentido, a literatura pode ser considerada uma grande aliada no processo de alfabetização, no entanto os mediadores sejam professores ou pais e/ou responsáveis, devem proporcionar certa autonomia aos alunos, possibilitando que eles manuseiem os livros, aumentando assim o contato com o mundo letrado. Muitos livros literários permitem que as crianças falem sobre elas, escrevem sobre elas, a partir delas e segundas elas. Assim, construindo uma rede de interações importantes para o desenvolvimento das linguagens oral, escrita e artística das crianças, desta forma promovendo uma formação de um leitor proativo, autônomo e capaz de interpretar o que lê, e o mundo que o cerca.

Diante do exposto, esta pesquisa se justificou pela importância das práticas dos professores e o protagonismo da família como mediadora do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento da leitura literária nas turmas do pré I e II de uma escola pública do município de Presidente Kennedy, no Espírito Santo, e pela forma como essa metodologia é aplicada pelos professores e a necessidade da inserção da família em cooperação com o ensino remoto, para assegurar a aquisição da proficiência e compreensão leitora.

Com o método de ensino remoto, especialmente no caso da Educação Infantil, os professores precisaram se reinventar. Diante da volatilidade dos tempos hodiernos é indispensável se trabalhar diferentes metodologias de um modo que se

prenda a atenção do educando, principalmente com as crianças desse segmento de ensino, ainda mais quando as crianças estão privadas há meses do convívio escolar, pois foi um desafio para os professores e para os familiares e responsáveis das crianças.

As fragilidades evidenciadas nas práticas de ensino, os fatores de ordem social e econômica, manifestam-se fortemente nesse período de pandemia como entrave para o desenvolvimento e aplicabilidade do ensino remoto no país. Revela a dura realidade da desigualdade social, a exclusão digital e a precária oferta de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação digitais.

Entretanto, é importante salientar que os inúmeros professores da Educação Infantil também estão passando por um momento incomum e bastante desafiador no ambiente educacional, pois é um desafio realizar atividades através dos *smartphones*, *tablets* e computadores a distância com crianças em pré-escola.

Quando a criança entra pelas portas da literatura, ela adentra no mundo da cultura, pelos livros, pelos conhecimentos do mundo, do ambiente, de quem veio antes de nós, da cultura de outros lugares, de lugares que nunca pisaremos, assim a criança amplia seu conhecimento de mundo. E para tanto, a mediação entre família e escola é o ponto de partida, que começa a formar o pequeno leitor que desperta desejos e vontade.

Nas palavras de Abramovich (1993, p. 16),

como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Através da leitura de histórias o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Pode então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem.

Sabendo que a leitura de histórias diverge da contação, Giroto e Souza (2010) afirmam que a primeira é uma prática de leitura, e a segunda um reconto, esta é tão fundamental quanto àquela na educação infantil. Todavia, a organização desses momentos na instituição escolar é essencial e requer que aconteça de

diversas formas com o uso de variados recursos e técnicas, posto que a diversificação é primordial para além de enriquecer a atividade, cativar o ouvinte ao leitor em formação.

Cabe ao professor e também ao meio familiar mediar esse interesse, realizando uma parceria consciente, reconhecendo a necessidade da leitura desde cedo; sendo assim, a escola torna-se uma parceria fundamental na inserção da criança neste universo simbólico.

Desse modo, é possível compreender a literatura como um caminho para a inserção do indivíduo no mundo, por oferecer condições para a formação da criança, dentre elas a aprendizagem, a criatividade e o prazer. Ela apresenta o mundo para as crianças por meio das palavras. Segundo Lajolo (1982, p. 15),

a literatura é um processo de contínuo prazer, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo assim para a construção do conhecimento e suscitando o imaginário.

Os temas das histórias e enredo, normalmente, enlaçam os leitores mais novos e deve fazer parte das leituras do professor para os alunos. Segundo as autoras Giroto e Souza (2010), embora vários livros infantis não tenham a materialidade diversificada para a pré-escola, todos podem ser utilizados, seja em momentos de leitura ou de contação de histórias. Para tanto, o professor deve inicialmente compreender as nuances desses dois atos e, a seguir, planejar um trabalho com o livro infantil.

Nessa seara, urge a necessidade de se trazer à discussão a importância de trabalhar com a leitura. Nosso foco está no letramento literário, destacando que “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2016, p. 16).

Dessa forma, os alunos em contato com a literatura, não apenas decifram seus signos, mas vão atribuindo significância a eles, sobretudo ligando-se a suas próprias experiências, num ciclo que envolve atitudes como absorver novidades do outro e levar para ele saberes já internos. Como destaca Cosson (2016, p. 17), “mais que um conhecimento a ser reelaborado, a literatura é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”.

Para tanto, o estudo consubstancia-se no aprofundamento teórico acerca de

apontamentos que corroboram a relevância em se promover o resgate da leitura literária na família, por meio de livros infantis, tendo a pandemia sido um momento oportuno para o resgate da educação no lar, com os pais e outros familiares envolvidos no processo de desenvolvimento educacional das crianças.

No intuito de inserir a família no contexto do ensino remoto, para assegurar a aquisição da proficiência e compreensão leitora. Surgiu a seguinte problemática: Como a prática pedagógica de leitura literária, durante a pandemia da covid-19, está sendo desenvolvida com os alunos do pré I e II de uma escola da rede municipal, e posteriormente com a família?

A hipótese circunscrita a este trabalho é de que o uso de estratégias de leitura com a literatura infantil pode promover um enlace do educando com o ato de ler, de modo a facilitar o processo de autonomia e proficiência leitora, e ainda mais mediante o envolvimento maior da família. As estratégias de leitura que se destacam são: conhecimentos prévios, inferências, conexões e visualização, podem inclusive suscitar o reconhecimento identitário e facilitar a contextualização daquilo que lê, sobretudo quando se utiliza a literatura regional, nesse caso, intensifica-se o sentimento de pertencimento que pode ser despertado pelos livros infantis produzidos por autores que produzem literatura no Espírito Santo.

Nesse sentido, esta pesquisa delineou o seguinte objetivo geral que foi compreender como a prática pedagógica da leitura literária, durante a pandemia da covid-19, se desenvolve com os alunos do pré I e II de uma escola da rede municipal, e posteriormente com a família.

Ampliamos os seguintes objetivos específicos: identificar e descrever ações pedagógicas de incentivo à prática da leitura literária em aulas remotas, desenvolvidas pelos professores do pré I e II; promover um letramento literário de qualidade mesmo em cenário pandêmico, contemplando a literatura infantil regional através de oficinas de leituras literárias; elaborar um produto educativo em forma de guia didático-pedagógico instrutivo através do envolvimento dos pais com oficinas de leituras e diálogo sobre prática dos professores, com sugestões aos pais e às escolas da Educação Infantil sobre ações que podem ser implementadas com o intuito de contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem possa superar este período como ferramenta facilitadora da estratégia de leitura.

O presente estudo pautou-se na crença de que mediante o uso das

Estratégias de Leitura com livros infantis do Espírito Santo, possa se caminhar no sentido de reduzir o número de estudantes com comprometimento no desenvolvimento da leitura, envolvendo a família em uma atitude de coparticipação nesse resultado.

Com base na metodologia empregada, este estudo pautou-se na pesquisa bibliográfica, entrevistas com perguntas semiestruturadas, oficina de leitura literária e teve caráter qualitativo.

Esta pesquisa foi embasada nos seguintes teóricos: Regina Zilberman (2003), Marisa Lajolo (1982), Renata Junqueira de Souza (2010) e Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto (2010, 2016), Isabel Solé (1998) e Rildon Cosson (2011, 2014, 2016), dentre outros.

A pesquisa foi estruturada da seguinte maneira: a introdução abordou o objeto de estudo em questão, a problemática, a pertinência do tema, a problemática e os objetivos a serem alcançados.

No segundo capítulo foi proposta uma discussão teórica acerca do papel do professor mediador, diante de sua contribuição para o alcance de um ensino mais abrangente, que possa ir além do conteúdo programático, e que seja capaz de desenvolver outras habilidades do educando no que diz respeito ao pensamento crítico e ao raciocínio.

No terceiro capítulo foi abordado o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, com aprofundamento em sua natureza, universo, fontes e tipo de entrevista. O caráter da pesquisa, sendo uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo e descritivo, delineamos os sujeitos, o lócus da pesquisa, materiais e métodos para coletar os dados.

No quarto capítulo foi composto pela discussão e análise dos dados coletados em campo, trazendo uma percepção dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, além disso o projeto de oficina de leitura empregado, a descrição do produto educacional.

Por fim, são evidenciadas as considerações finais e indicações para pesquisas futuras acerca desta temática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, as discussões teóricas foram divididas em duas partes, a primeira trata de uma revisão de dissertações a partir de pesquisas no banco de dados do Repositório Capes e demais artigos disponíveis na rede mundial de computadores com alguma relação direta com o tema deste estudo. A segunda parte tratou especificamente do referencial teórico adotado para esta pesquisa, apresentando os autores que dialogam com a temática apresentada na pesquisa e que nos serviram de aporte para análise dos resultados alcançados.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Os resultados das pesquisas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que hospedam dissertações e teses, realizadas nos últimos 20 anos, tiveram como objetivo apontar os títulos que dialogam com a nossa proposta.

Em relação aos critérios usados na seleção dos trabalhos, as buscas foram feitas utilizando os descritores “estratégias de leitura”, “desempenho leitor”, “educação infantil” e “ensino de leitura” que foram utilizados de forma individual e depois conjuntamente. Ao se usar os descritores citados foram encontrados 16 trabalhos e selecionados, desse universo, quatro relacionados no quadro 1.

A partir de buscas com base em descritores, comuns ao objetivo da pesquisa, realizamos a seleção dos trabalhos por meio da leitura dos títulos, seus resumos e introduções para identificar aqueles que dialogam com o objetivo deste estudo e assim, estabelecer um diálogo em que se pudesse apontar os distanciamentos e aproximações com a proposta deste trabalho.

Quadro 1. Teses e dissertações do catálogo da CAPES

Títulos selecionados	Autor/ano
Ensino de leitura: estratégias como contribuição para formar leitores competentes	Nascimento (2019)
Práticas de ensino de leitura e escrita no 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização	Miranda (2016)
As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil	Alves (2010)
Estratégias de leitura para a formação da criança leitora	Souza (2009)

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A pesquisa intitulada “Ensino de leitura: estratégias como contribuição para formar leitores competentes”, resultado da dissertação de mestrado apresentada por Ana Maria Silva e Nascimento no ano de 2019, foi utilizada pela relevância de ter abordado uma proposta de trabalho de ensino de leitura destinada ao sexto ano do ensino fundamental II de modo a desenvolver a possibilidade de competência leitora a fim de formar leitores competentes e autônomos, criando condições favoráveis para que os alunos compreendam e interpretem de forma eficaz um texto presente em grande circulação social.

Para isso, utilizou-se como vertente e um dos pontos de partida deste trabalho o fato de que a reflexão sobre formas mais assertivas de ensino de Língua Portuguesa, englobando leitura e interpretação textual, escrita, uso da língua e domínio das variadas linguagens a depender do contexto de uso, de modo a oferecer condições para o aluno ampliar sua capacidade linguística e habilidade no uso da língua, apoderando-se dela, visto que cada vez mais é necessária e urgente.

Utilizando autores como Rojo (2009) e Soares (2001, 2009), a autora entendeu que as reflexões e discussões sobre práticas docentes nos indicam que, muitas vezes, o ensino de Língua Portuguesa não é significativo aos alunos, o que acaba por prejudicar o processo de aprendizagem.

A autora cita ainda dados da avaliação em larga escala que aponta resultados críticos quanto à qualidade do ensino, que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ele é composto por três avaliações externas aplicadas em larga escala com a função de avaliar a educação nacional em suas diversas áreas cujos resultados são utilizados para cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgados a cada dois anos — cujos

resultados permitem que cada escola possa formular ou reformular seus projetos políticos pedagógicos, de modo a atingir melhorias da qualidade e eficiência do ensino.

Segundo dados do INEP, em 2017 1,62% dos estudantes da última série do ensino médio alcançou resultados considerados satisfatórios em Língua Portuguesa. Em Matemática, a situação é semelhante, pois os estudantes também apresentaram baixo rendimento, apenas 4,52% superaram o nível sete, considerado como satisfatório. A escala de proficiência de Língua Portuguesa está dividida entre os níveis de zero e nove, e Matemática entre os níveis de zero e dez.

Esta pesquisa se constituiu como uma possibilidade de a pesquisadora trazer à luz da discussão, a partir dos resultados sinteticamente apresentados, que a necessidade de se refletir sobre práticas escolares é cada vez mais necessária e urgente, pois a realidade nas avaliações em larga escala evidencia que muitos alunos passam pela escola sem atingir os conhecimentos básicos de leitura e interpretação textual esperados.

Nessa seara, a dissertação intitulada: “Práticas de ensino de leitura e escrita no 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização”, do autor Aécio Paulo Pereira de Miranda, publicada no ano de 2016, evidenciou como se dá o ensino de Língua Portuguesa nas turmas de 2º e 3º anos do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal de Pesqueira, região Agreste do estado de Pernambuco, através de estratégias metodológicas com entrevistas em grupo, com professoras de duas escolas pertencentes àquela rede de ensino, e observação de um quantitativo de dez aulas de duas dessas professoras, uma de segundo e outra de terceiro ano, que lecionavam em uma dessas escolas.

Nessa linha metodológica, a autora constatou através dos dados relativos às entrevistas que, em geral, parecia não haver diferença significativa, tanto entre escolas quanto entre as turmas de segundo e de terceiro anos, em relação ao que ensinavam as professoras e quanto à forma como acontecia esse ensino. Além disso, o ensino da leitura parecia ser a preocupação primeira das professoras de ambas escolas e turmas, sendo as habilidades voltadas à alfabetização inicial as mais exploradas. Os dados revelaram, ainda, uma ausência de atividades de produção textual e que, nas sequências observadas, a oralidade não foi tomada como objeto de ensino.

A análise dos dados apontou a existência de uma situação preocupante

quando se trata de os estudantes que se encontram no final do ciclo de alfabetização, etapa em que as competências básicas de leitura e escrita já deveriam estar consolidadas. Assim, o fato é que muitos alunos concluem essa etapa sem conseguirem o desenvolvimento adequado das habilidades necessárias à leitura e à escrita autônoma.

O autor também ressalta os dados apontados pela Avaliação Nacional da Alfabetização de 2014 realizados com o intuito de diagnosticar a situação dos alunos brasileiros em leitura e escrita, e que confirmam que ainda há considerável número de estudantes que concluem o ciclo de alfabetização, mas não dominam efetivamente as habilidades de ler e escrever, o que pode ser um indício da origem das dificuldades encontradas pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, no que concerne à leitura e à escrita.

Assim, confirmamos a suspeita de muitos educadores sobre a situação do ensino da língua materna, como um todo, e da leitura e da escrita, em particular, parece ser confirmada pelas avaliações nacionais realizadas nos últimos anos, que mostram um quadro aquém do que se pode considerar como ideal.

Na dissertação intitulada, “As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil”, de Gilvania Francisca Alves, do ano de 2010, foi realizada uma pesquisa que teve como foco um importante aspecto do processo de ensino da leitura: as estratégias de compreensão leitora inseridas nas práticas das docentes da educação infantil.

A autora objetivou compreender como vem sendo trabalhadas essas estratégias pelas professoras dos Centros de Educação Infantil na prática de formação de leitores, trazendo à luz da discussão o processo de leitura, importante temática para a produção científica e para a Educação Infantil, que se materializou inclusive na possibilidade desse trabalho ter início nessa etapa de ensino, promovendo uma reflexão sobre o ensino aprendizagem da compreensão leitora.

Como forma de aprofundamento das questões relativas à temática buscou-se, também, contextualizar esse ensino-aprendizagem, apresentando os modelos e concepções do que é ler e o que são as estratégias de leitura, além de apontar os desafios para ensinar a ler. Através de instrumentos metodológicos (entrevista semiestruturada e a observação das salas de aulas) obtiveram-se dados que revelaram que, as professoras da educação infantil, participantes da pesquisa, não só utilizam as estratégias de compreensão leitora antes, durante e após a

leitura, mas o fazem de forma diversificada. A partir de tais pesquisas acerca da prática desenvolvida por essas educadoras, em que utilizam as estratégias de compreensão leitora, foi possível estabelecer a importância da formação continuada do sujeito leitor – um desafio que deve ser iniciado desde a educação infantil.

Por fim, a pesquisa: “Estratégias de leitura para a formação da criança leitora”, resultado do trabalho apresentado por Silvana Ferreira de Souza, no ano de 2009, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente (linha de Práticas Educativas e Formação de Professores), foi escolhida pela preocupação da autora com a constituição leitora dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, pautou sua pesquisa numa abordagem qualitativa, que culminou posteriormente num estudo de caso em uma escola do ensino fundamental, utilizando as estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) e suas obras de literatura. Planejou ainda, com base nas abordagens de leitura interacionistas de Leffa, (1996); Solé, (1998), um trabalho prático em uma sala da terceira série utilizando as técnicas de pesquisa de observação participante, a intervenção, o registro e a análise dos dados.

Como resultado a autora, ao aplicar as estratégias de leitura utilizando obras de literatura, favoreceu o desenvolvimento de práticas de leitura compartilhadas pelo grupo, baseadas no diálogo, o que ajudou na inserção dos não inseridos socialmente no ato de ler. Segundo a articulista, a formação leitora passa a ser responsabilidade do professor e também das crianças - um ponto percebido pela investigação realizada de que as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) permitiram que as crianças realizassem diferentes modos de leitura.

Nesse sentido, a respectiva pesquisa ao conciliar a literatura com a teoria das estratégias de leitura de Solé (1998), possibilitou que as crianças desenvolvessem e usassem seus procedimentos mentais e, ao mesmo tempo, ampliassem a sua compreensão, uma vez que passaram a entender os textos lidos.

O desafio desse estudo se circunscreve no delinear de maneiras de conceber práticas pedagógicas as quais sejam capazes de promover, por meio do diálogo professor-aluno, a degustação do livro literário. Para tanto, a proposta ensejada nesse estudo, é promover um diálogo, e conseqüentemente, a reflexão acerca de práticas ativas de mediação de leitura literária, por meio das estratégias de leitura como instrumento pedagógico para ressignificar o processo de ensino de alunos

com baixo desempenho leitor.

O professor/mediador de leitura tem a capacidade e a missão de promover o processo de alfabetização de forma mais efetiva, oportunizando aos discentes a possibilidade de serem hábeis não só na leitura, como na escrita. Para tanto que esse professor/mediador precisa proporcionar aos estudantes um ensino que ofereça um ambiente lúdico, o qual desperte a imaginação, a criatividade e o espírito de curiosidade no enlace com o livro literário.

Em relação ao estímulo da família sobre leitura, Manguel (1997) destaca que, a despeito da prática da fruição de livros ter sido um hábito que costumava ser estimulado no seio da família, sua absorção no ambiente escolar tem sido uma demanda social cada vez mais necessária na contemporaneidade e deve ser, estimulado e incentivado.

Para Manguel (1997) é preciso ler em voz alta, em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas, são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. No entanto, antes dessas aptidões serem adquiridas, o leitor deve aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se, ou seja, o leitor precisa aprender a ler.

É uma afirmação que vem corroborar a necessidade de que haja um entendimento sobre a importância da introdução de livros de ficção para crianças na educação infantil e no ensino fundamental, tendo os educadores como operadores dessa missão, agindo como mediadores no processo de formação leitora.

2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A LEITURA DE MUNDO

A reflexão de autoria de Alberto Manguel (1997), “para mim, as palavras numa página dão coerência ao mundo”, traduz a essência desta pesquisa, que é assegurar a formação de leitores capazes de ler e compreender o mundo que os cerca, a despeito de toda e qualquer adversidade, uma leitura que não pode e não deve ser interrompida. Para tanto, será colocado em curso o perscrutar das ideias e conceitos consubstanciados por autores que se aprofundaram como Manguel, na pesquisa acerca da formação de leitores, com um enfoque especial, aqui, no letramento literário desde a primeira infância.

Ao acessar o texto literário, é possível desenvolver a percepção de que a

maior fonte de aquisição e conhecimento é realizada, de modo que o processo de alfabetização do indivíduo é necessário por razões que vão além da aprendizagem do conteúdo principal da Língua Portuguesa, mas para uma aprendizagem interdisciplinar.

O conceito de leitura já foi sinônimo de decifração, porque previa como leitor um indivíduo que ao juntar algumas letras as transformava em palavras e as decifrava seguindo essa sequência para decifrar textos.

Leitura pressupõe compreensão, associação de imagens, fatos, e cenas de filmes a palavras e textos, no entanto para a efetivação do ato de ler é necessário assimilação e entendimento que só é possível quando o indivíduo leitor atinge o nível do letramento.

Como implicação teórica intentamos auxiliar os professores regentes na construção e implementação de práticas educativas inovadoras e didáticas utilizando a Leitura Literária como forma de se trabalhar a leitura dos alunos pré I e II da Educação Infantil. Zilberman (2003), afirma que a partir dos resultados do trabalho docente a leitura transforma-se em vivência da criança, enquanto uma habilidade que ela pode controlar e desenvolver com o transcurso do tempo.

Quando a palavra escrita pode ser decifrada por ela, os diferentes materiais introduzidos pela imprensa, como o livro, o jornal ou a revista, passam a estar a seu alcance, servindo de suporte aos gêneros artísticos (ou não) correspondentes: a literatura, a história em quadrinhos e o conto.

Durante uma aula, inúmeros fenômenos sociais estão acontecendo: troca de experiência entre professores e alunos, troca de experiências entre os próprios alunos, relações de amizade, relações de carinho, discussões, enfim, professores e alunos se relacionam entre si. Sabemos que a escola, assim como a família, possui um papel fundamental na educação da criança e na sua formação como cidadão, assim, a relação entre professor e aluno assume grande importância, representando possibilidades ricas de crescimento.

De acordo com Almeida e Almeida (2009) a relação professor/aluno possui um importante papel na construção da personalidade, devendo, portanto, o professor administrar possíveis conflitos existentes, revelando-se como alguém importante na trajetória da delimitação do próprio eu.

De acordo com Moran (2007) durante a aprendizagem, o sujeito opera sobre

dois vértices diferentes, sendo: o desejo e a inteligência.

Deve-se, portanto, considerar o desejo de aprender do aluno como algo essencial para seu desenvolvimento, devendo-se perceber desejo e inteligência em função da aprendizagem como um todo. O relacionamento entre professor e aluno deve ser vivenciado de forma positiva, desenvolvendo juntos, a autoestima, o respeito e a benevolência, e adquirindo juntamente com esses fatores conhecimentos essenciais para desenvolver suas habilidades (MORAN, 2007; p. 63).

Destacamos, não só o professor, mas a família deve também ser instruída a interagir com a criança, ajudando-a a produzir um desenho que represente a história ou mesmo um resumo do texto, por exemplo. Lembrando sempre que o elogio vindo dos pais levanta a autoestima e faz com que a criança se entusiasme a buscar novos livros sempre. Pois, esse é um momento fundamental para se valorizar toda e qualquer informação dos pequenos leitores, motivando-os para que haja interesse e progridem (GUSMÃO, 2001).

A educação é tratada por Antunes (2008) como uma prática humanizadora e intencional, que possui como objetivo a transmissão da cultura construída historicamente pela humanidade, sendo ela determinada e determinante no processo de tornar-se humano.

[...] a história da educação é marcada pelas necessidades produzidas pela sociedade, sofrendo modificações no decorrer do tempo, conforme novas necessidades surgiam, ficando na maior parte desse tempo voltada para a classe social privilegiada, poucos tinham acesso, somente há pouco tempo assumiu o viés de uma sociedade igualitária e justa. A escola passou a ser palco da promoção da universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade (ANTUNES, 2008; p. 73).

De acordo com Harmin (2015) para se ter uma aprendizagem significativa se faz necessário que o professor seja autêntico em sua relação com o aluno:

A aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for congruente. Isso implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume. A congruência significa que ele aceita seus sentimentos reais. Torna-se então uma pessoa real nas relações com seus alunos. Pode mostrar-se entusiasmado com assuntos de que gosta e aborrecido com aqueles pelos quais não tem predileção. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível ou simpático. Porque aceita esses sentimentos como *seus*, não tem necessidade de impô-los aos seus alunos, nem insiste para que estes reajam da mesma forma. O professor é uma *pessoa*, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração. Posso sugerir apenas uma prova que confirma esse ponto de vista. Quando penso nos professores que facilitaram a minha própria

aprendizagem, parece-me que cada um deles possuía essa qualidade de ser uma pessoa autêntica. Pergunto se a memória de vocês não dirá o mesmo. Se assim for, talvez importe menos que o professor cumpra todo o programa estabelecido ou utilize os métodos audiovisuais mais apropriados; o que mais importa é que ele seja congruente, autêntico nas suas relações com os alunos (HARMIN, 2015; p. 58 grifos do autor).

Logo, a relação com o outro estimula o processo de aprendizagem. Segundo Ausebel (2010) o afeto aflora a sensibilidade e nada se fixa no interno do ser humano se não passar antes pela região sensível. Assim, tudo o que desperta a sensibilidade nas pessoas se torna inesquecível no decorrer de suas vidas.

O nosso ambiente ensina ao nosso cérebro e as nossas emoções também. Biologicamente, existe em nosso cérebro a produção de impulsos eletroquímicos que resultam em funções mentais, pensamentos, sentimentos, dor, alegria e movimentos. Essas atividades mentais são decorrentes de estímulos que produzem sinapses. A sinapse ocorre pela conexão entre neurônios, ocasionando a liberação de uma substância chamada neurotransmissor, que emite respostas nervosas e transmite informações (AUSEBEL, 2010; p. 35).

Por sua vez o conhecimento sem o auxílio do afeto, torna-se frio e insensível para a mente humana. Portanto, como enfatizam Coll *et al.*, (2004) uma vez que o cérebro pode ser estimulado para pensar e apreender através de estímulos, o desenvolvimento cognitivo passa a necessitar de estímulos e impulsos que permitam o acesso ao conhecimento e, muitas vezes, o aluno não aprende, porque não encontra instrumentos adequados que o estimule a aprender.

Alguns alunos desenvolvem verdadeira aversão por algumas disciplinas cujo conteúdo não domina, pois não é a aprendizagem cognitiva em si que desperta o interesse nos alunos, mas a forma como essa aprendizagem está sendo transmitida, onde quanto maior for a relevância e interação entre os aspectos cognitivos e afetivos, maior a possibilidade de construção do conhecimento (COLL *et al.*, 2004; p. 51).

Como descrito por Correia e Martins (2011) o grande pilar da educação é a habilidade emocional, logo, não há como desenvolver as habilidades cognitivas e sociais dos alunos sem interferir no domínio afetivo. Por isso, é importante ter atenção ao desenvolvimento das competências emocionais, no sentido de tirar um melhor proveito delas sobre as demais atividades cotidianas do sujeito, no qual para o processo educacional, os domínios afetivos e cognitivos são de seu grande interesse, tendo em vista que é por meio da afetividade e da cognição que se promove o desenvolvimento integral do aluno.

O desenvolvimento afetivo nesse contexto influencia as várias e diferentes

formas do agir, do sentir e, de relacionar das pessoas, nas mais variadas formas de relacionamentos do sujeito na sua inter-relação com o próximo. Entendemos, portanto, que a família é um fator fundamental no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, principalmente as que possuem dificuldade de aprendizagem ou adaptação, sabendo que a afetividade está diretamente relacionada ao cognitivo.

A leitura é o fenômeno que respalda o ensino de literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra de tendência mais prática, de acordo com Zilberman (1991, p. 94) a literatura:

[...] enquanto evento cultural e social depende do modo como a literatura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão; pois, de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar a ação docente em sala de aula.

Desta feita, este estudo visa contribuir, pautado pela experiência de vivenciar a forma tradicional como ainda se dão as aulas nas turmas nesse segmento, em relação às dificuldades leitoras enfrentadas pelos alunos, para enriquecer a teoria e a prática desses docentes no desenvolvimento de uma prática diária aplicável aos alunos, envolvendo estratégias de leitura, de forma interdisciplinar, para promover o fortalecimento da capacidade leitora de cada um.

2.3 A GÊNESE DA LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA

A autora Ivana Esteves Passos de Oliveira (2018) em seu livro “A indústria criativa da literatura infantil: histórias de autores e livros - a cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo, a performance de cinco autores”, a saber (Elizabeth Martins, Francisco Aurélio Ribeiro, Ilvan Filho, Neuza Jorden e Silvana Pinheiro), de modo que pudessem tornar explícitos seus procedimentos.

A obra versa os seguintes tópicos para reflexão: no primeiro capítulo traz como tema “A literatura infantil Gênese pedagógica e mercado”. De acordo com Oliveira (2018), a pesquisadora e escritora Nely Novaes Coelho (2010) ancoradas em Regina Zilberman (2003) abordam a temática gênese da literatura infantil,

Foi em meados da modernidade que a literatura infantil se configurou em sua especificidade e conquistou um espaço próprio. Na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luis XIV, o Rei Sol, manifestou-se a preocupação em se conceber uma literatura exclusiva para crianças. Desse período, são conhecidas as narrativas pioneiras do mundo literário infantil: de La Fontaine, consolidadas como Fábulas (1668);

de Charles Perrault, Os Contos da Mãe Gansa (1691-1697); de Mme. d' Aulnoy, Os Contos de Fadas (8 v., 1696-1699) e de Fénelon, Telêmaco (1699) (COELHO, 2010, p. 34).

No entanto, a explicação para o fato de os primeiros livros infantis só terem sido produzidos no final do século XVII e início do século XVIII, quando se dá a emergência de uma nova concepção familiar, como mostra Zilberman (2003, p. 15):

O conceito de diferentes faixas etárias tem interesses próprios e necessita de uma formação específica, o que só ocorre na era moderna. Essa mudança se deu em função de outro acontecimento da época: surgiu um novo conceito de família, que não era mais centrado no parentesco extenso, mas centrado em núcleos unicelulares, com foco na manutenção de sua privacidade (evitando que parentes interferissem em seus assuntos internos) e estimular os sentimentos entre seus membros. Antes da formação desse modelo de família burguesa, não havia nenhuma consideração especial pela infância. Essa faixa etária não é vista como tempos distintos, nem vê o mundo infantil como um espaço único.

Portanto, os livros infantis são uma invenção da burguesia europeia do final da Idade Média, uma sólida intervenção social. Sua intenção é servir de ferramenta ideológica sob a premissa de estabelecer um pensamento racional e uma ordem de vida na sociedade pós-renascentista e na Guerra Civil Francesa. Segundo Coelho (2010, p. 75-76 grifos do autor),

Trata-se de um tipo de literatura valiosa derivada da fantasia e da imaginação, que se baseia em textos da antiguidade clássica ou em narrativas orais de pessoas. [...] Do ponto de vista do conjunto dos pensamentos e tendências caracterizados pelo século XVII, este tipo de literatura torna-se totalmente razoável. Conhecendo este panorama e como nasceu esta "literatura infantil", as pessoas vão descobrir a seriedade e os objetivos elevados que norteiam a construção de cada uma das suas obras. Nada neste trabalho é gratuito, nem parece puro entretenimento e sem importância, como muitas pessoas geralmente pensam em literatura infantil.

Segundo Zilberman (2003), a nova visão de dar importância à infância determina o surgimento de meios para controlar o desenvolvimento intelectual das crianças e manipular suas emoções. Para estabelecer esse tipo de controle, foram inventadas obras literárias adequadas ao público, e as escolas são convocadas a cumprir a missão de estimular o processo de leitura sob a premissa de orientar moralmente as crianças:

Os primeiros textos dirigidos às crianças foram escritos por professores, pois foi a escola que desempenhou um papel formativo neste novo campo social que se promoveu através da consciência da infância. Até hoje, a literatura infantil ainda é uma colônia da pedagogia, o que lhe causou muitos prejuízos: não é aceita como arte porque tem uma finalidade prática; a existência de objetivos pedagógicos a faz participar de uma dedicação nas

atividades de dominação infantil (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Seguindo com o percurso histórico, é importante lembrar de que, no novo modelo de sociedade constituído a partir da ascensão burguesa, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto. Portanto, essa dada sociedade busca os meios para sustentar esse novo jogo social e imbuir às crianças de necessidades e características próprias.

Assim como já foi sinalizada, no passado, a literatura infantil tinha a atribuição de “preparar” a criança para a vida adulta e de contribuir para a formação de uma elite cultural. Embora os contos de fadas e ela sejam tornados quase como sinônimos, os contos de fadas eram originários das camadas consideradas populares da sociedade, eram, noutras palavras, contos folclóricos, transmitidos oralmente. Para se enquadrar ao novo público nascente, a partir do delineamento da noção de infância e da ideia de literatura infantil, sofreram uma adaptação, como relata Zilberman (2003, p. 45 grifos do autor):

Primitivamente os contos folclóricos colecionados pelos Irmãos Grimm e outros não eram ‘fabulosos’, nem restritos a uma certa idade. ‘O conto, em princípio, era contado por e para adultos (na Alemanha, tanto por homens como por mulheres). Os narradores faziam parte, via de regra, das classes mais pobres: eram empregados, pequenos arrendatários, marinheiros, diaristas, lavradores, artífices, pastores, pescadores e também mendigos’. São as classes mais baixas que escutam e narram os contos.

Com intuito de se fazer uma crítica literária, Coelho (2010) relata que, ainda na atualidade o simbolismo inerente à literatura infantil é, muitas vezes, utilizado prioritariamente a serviço das demandas da educação e da escola, ou para atender às dinâmicas de mercado. Nesse contexto, o respectivo autor avulta que,

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 (COELHO, 2010, p. 42).

Nos últimos anos, a literatura infantil ganhou espaço nas editoras e nos estudos acadêmicos. Finalmente, ela foi reconhecida como detentora de qualidade estético-artística, abandonando, assim, o estigma de literatura menor (apesar de ter sido expressivo o surgimento e a circulação de obras sem qualidade literária).

O conto de fadas, no entanto é apresentado à infância, segundo Zilberman

(2003), para conduzir a criança a acostumar-se a conter seus impulsos de acordo com as expectativas sociais:

Os sonhos são moldados por meio do bem proceder dos personagens. É mantido o elemento maravilhoso enquanto fator constitutivo da fábula narrativa, uma vez que sem ele inexistiria o conto de fadas; todavia esta permanência vincula-se à necessidade de que seja assegurado o valor compensatório do conto de fadas. Deste modo, é o maravilhoso que endossa, de modo substitutivo, a pequena participação da criança no meio adulto. Por meio da magia, ela foge às pressões familiares e realiza-se no sonho; porém, ao contrário do relato original, em que o fantástico revelava a vitória do camponês e a inevitabilidade de seus laços servis, nas narrativas que ele propicia escapismo e conformação (ZILBERMAN, 2003, p. 46).

Nesse propósito, a literatura tem papel preponderante, associado à escola, esta tem a responsabilidade de orientação da leitura e, até mesmo, de produção literária para atendimento da nova demanda social.

2.4 A LEITURA NA INFÂNCIA

Preservar as relações entre a família e escola, com a literatura e/ou o uso do livro em sala de aula, decorrem do fato de que ambas compartilham um aspecto em comum. De fato, tanto a família quanto a escola estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem.

Em vista disso, Frantz (2011) salienta que a leitura é essencial para a inserção do ser humano na sociedade, o incentivo à leitura começa muito cedo na infância, onde a criança começa a descobrir o mundo da imaginação e descobertas. O indivíduo que não busca compreender a leitura se fecha e se torna prisioneiro em si.

Entretanto, a leitura é libertadora, a partir do momento que a mesma passa a ser realizada de maneira reflexiva.

O sucesso de nossas crianças em relação ao mundo da linguagem, bem como o sucesso como educadores, passa necessariamente pelo êxito que obtivermos em relação à formação de leitores na escola (FRANTZ, 2011).

Assim sendo, Frantz (2011) explica que a literatura infantil, é a principal porta de acesso ao mundo da leitura, por isso, o educador precisa ir além de contar uma história ou levar seus alunos à biblioteca uma vez por semana. Para ampliar o trabalho da literatura na escola. No entanto, a leitura é libertadora, a partir do

momento que a mesma passa a ser realizada de maneira reflexiva.

Nesse sentido, segundo Frantz (2011, p. 42 grifos do autor), a formação de um leitor:

[...] é uma das principais tarefas da escola atual. No mundo letrado em que vivemos, a leitura é o maior suporte da aprendizagem, sendo a competência linguística fator fundamental para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Da mesma forma, o exercício pleno da cidadania não pode prescindir de leitores competentes. Nesse sentido podemos contar com o papel decisivo da literatura infantil, pois ela é a "chave mágica" que abre a porta de entrada principal que dá acesso ao mundo da leitura e a tudo o que ele pode nos proporcionar.

Contudo, o interesse pela leitura não é um fator que as crianças possuem desde o nascimento; elas necessitam de incentivos para que seja despertado o interesse por este mundo mágico. Esse papel não é somente da escola e dos professores; a família é fundamental nesta tarefa.

Nesse ínterim, os maiores incentivadores à leitura infantil são os familiares, pois é no ambiente familiar que a criança tem ao alcance de suas mãos um livro, revistas e/ou recorte, que permitirão a percepção da função social da leitura. Exemplificando, a prática comum dos pais lerem uma história infantil para o seu filho é um momento importante, visto que é o primeiro contato que a criança tem com um livro.

Nas palavras de Abramovich (1993, p. 16) é indispensável para a constituição leitora e o apreço à leitura das crianças:

[...] ouvir muitas [...] Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Deste modo, ao ler para uma criança uma história divertida e interessante, os pais estão estimulando o ato de ler no ambiente familiar, considerando que é uma fase em que a imaginação da criança está aflorada. Ela fantasia uma história em uma realidade. Para tanto, Frantz (2011, p. 64) salienta que por intermédio da leitura,

[...] um universo inesgotável de emoções e informações se abre diante do leitor. A leitura deve ser a mediadora entre o leitor e o mundo para que a partir dela ele possa redimensionar valores e vislumbrar novos horizontes para si e para a sociedade.

A criança que lê e tem contato com a leitura desde a tenra idade, principalmente se for com o acompanhamento da família, aprende, pronuncia as palavras, comunica-se com mais facilidade e de uma forma mais elaborada. E é por meio da leitura que a criança desenvolve a criatividade, a imaginação, o conhecimento e os valores.

2.5 O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA

Ter claro o conceito de letramento literário é fundamental, porque como este estudo se propõe a trabalhar com crianças ainda não alfabetizadas, o professor, que exerce papel de mediador, precisa estar ciente que a formação dos leitores ocorre a partir do momento em que as crianças e os bebês adquirirem letramento literário e, após serem alfabetizadas, inserirem-se efetivamente no universo da leitura. Para trabalhar com a leitura literária nas escolas, destacamos o chamado “letramento literário”. Por isso, é importante determinar, primeiramente, o que significa falar de letramento. Em 1986, este termo foi inaugurado por Mary Kato, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, no qual a autora faz a distinção entre alfabetização e letramento (SOARES, 2001, p. 15).

No entanto, segundo Soares (2001, p. 17), para falarmos sobre letramento literário é conveniente retomarmos o primeiro termo: letramento, que etimologicamente significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Para a autora, a apropriação leitora, traz consequências para os indivíduos, porque altera seu estado ou condição social, cultural.

Para as autoras Girotto e Souza (2010, p. 55), é importante destacar que o novo termo adquiriu sentido nas práticas de ensino, visto que se refere ao “estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da aquisição do leitor”. Sintetizando, é importante enfatizar algumas questões a respeito da construção verbal de contação de histórias que cria elos para as predições durante a prática leitora:

- a) o mediador/contador memoriza aspectos e elementos fundantes da narrativa, treinando a movimentação conforme o espaço da história modifica-se;
- b) os lugares em que a narrativa acontece (casa, jardim, banheiro, dentre outros) merecem estar bem explícitos na contação para que os pequenos

ouvintes compreendam;

c) por fim, o professor pode incentivar a criança a inferir sobre os possíveis sentidos de pum durante a contação.

d) após o término da contação, necessária se faz a apresentação da obra, o livro como objeto cultural, como o detentor da ficção apresentada às crianças em suas riquezas culturais materializadas pelo projeto gráfico editorial e estético literário ali ancorado. Por outro lado, o contato com o texto não-verbal e toda a linguagem visual criada pelo ilustrador, em uma outra atividade literária como a da proferição, já seria denotativo (a partir dos paratextos, como a capa) de inferências mais plausíveis e engajadas em conexões texto-leitor (uma outra estratégia de leitura coadjuvante do processamento do ato de ler) a mobilizar o conhecimento prévio do leitor mirim (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 59).

Entretanto, afirmam as autoras Girotto e Souza (2010), que o educador, mediador de leitura, precisa levar alguns aspectos em consideração no momento da seleção do livro a ser lido. Inicialmente é interessante que o texto contenha todos os elementos da narrativa: espaço, tempo, personagens, clímax, desfecho e situação final. Outro aspecto relevante é a relação entre os personagens, ao ler em voz alta, o professor profere a leitura e a criança/ouvinte vai, por meio da escuta, visualizando as cenas e as ações. Assim, na busca por uma boa narrativa para proferição, é importante selecionar uma história que possibilite diversos tipos de entonações no momento de transmitir vocalmente ao outro o texto escrito.

Se partirmos deste conceito é também possível inferir, com o auxílio do autor, ao falarmos de letramento na contemporaneidade o mais correto fosse abordar letramentos ou multiletramentos, pois, assim, o termo abrangeria a complexidade das diversificadas práticas sociais de escrita (COSSON, 2014).

Dentre essas possibilidades de letramento, interessa-nos a literária, que se diferencia de outras literaturas, ou seja, a alfabetização literária é composta pela "construção literária dos sentidos" (COSSON, 2014, p. 103).

De acordo com Cosson (2014), a experiência literária além de nos permitir saber a respeito de nossa própria vida a partir do que o outro viveu, também nos oportuniza dizer o que não sabemos dizer de maneira mais precisa por que o outro nos disse por meio da narrativa ficcional.

No entanto, para construir o letramento literário, Cosson (2014), diz que o professor precisa selecionar o livro de literatura infantil a ser utilizado e aqui há a importância do suporte original e não apenas fragmentos de livros didáticos ou publicações com prejuízo de conteúdo para as crianças. Dessa forma, não basta assegurar materiais, tempos e espaços destinados a leitura, nem é suficiente apenas

a constituição de um acervo literário apropriado. Todos esses elementos são importantes, mas é primordial, que durante a educação básica, seja iniciado o trabalho sistemático de letramento literário.

2.6 OS FATORES SOCIOAFETIVOS: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

A educação assume o compromisso de contribuir para a construção de um mundo mais justo e humanizado; para isso, é indispensável estabelecer os parâmetros éticos e políticos (valores pessoais e convivência social), sempre que tratarmos dos fundamentos de uma determinada diretriz educacional. Nesse contexto, Clodoaldo Meneguello Cardoso (2015), evidencia que não há professor que não considere importante o trabalho com valores na formação dos alunos; por outro lado, no Projeto Político Pedagógico da escola, muitas vezes, este campo apresenta atividades fragmentadas, isoladas e tratadas na forma espontaneísta da educação informal.

Diante disso, o estudo sobre o texto⁶ – sobre educação em direitos humanos – pretende apresentar parâmetros teóricos e metodológicos para contribuir com a reflexão sobre a formação ético-política da criança, como elemento constitutivo dos fundamentos teórico-filosóficos da proposta pedagógica do sistema municipal de educação infantil de Bauru.

Neste início do século XXI, segundo Cardoso (2015), quando já vivenciamos a exaustão do projeto da modernidade em todos os seus níveis (ambiental, social e individual), o conjunto de valores ético-políticos que norteia a convivência humana passa por profunda análise crítica, num processo radical de resignificação para vislumbrar a possibilidade de construção de um outro mundo possível, que não seja este: capitalista, consumista, individualista e exclusivista.

Hodiernamente, a luta pelos direitos humanos, na visão progressista, Cardoso (2015) destaca que, significa contribuir para a construção de uma sociedade com novas estruturas que realmente promovam a emancipação humana, em especial, dos oprimidos e excluídos. Para isso um posicionamento crítico é condição a priori.

⁶ Texto referencial para trabalho de Educação em Direitos Humanos que vem sendo realizado pelo NEDH-Núcleo de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Bauru em parceria com o OEDH-Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp, na Rede Municipal de Ensino, desde 2008. O texto é síntese do livro, do mesmo nome, em fase de elaboração.

Trata-se de uma crítica à visão puramente liberal dos direitos humanos, centrada na defesa quase que exclusiva dos direitos civis e políticos. Esta crítica, com fundamentos no pensamento marxista do século XIX, engendrou o conjunto dos valores sociais, econômicos e culturais, tão essenciais para uma real igualdade social.

Portanto, a luta por direitos humanos realmente emancipadores assume uma atitude crítica ao pensamento liberal, no interior da cultura ocidental moderna, e ao mesmo tempo coloca-se numa corrente contra a globalização hegemônica da própria cultura ocidental moderna, agora neoliberal. Em “Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos”, Boaventura (2013, p. 30) denomina de contra-hegemônica a globalização:

[...] constituída pelos movimentos sociais, que mediante articulações locais, nacionais e globais, lutam contra a opressão capitalista e colonialista, a desigualdade e a discriminação racial e sexual, a destruição dos modos de vida de populações empobrecidas, a catástrofe ecológica, a expulsão de camponeses e dos povos indígenas dos seus territórios ancestrais por exigência dos megaprojetos mineiros ou hidroelétricos, a violência urbana e rural, a imposição das normas culturais ocidentais e a destruição das não ocidentais, o endividamento das famílias, dos pequenos empresários e dos Estados com forma de controle social e político, a criminalização do protesto social.

Essa luta, por ter um caráter global e crítico à cultura ocidental, passa necessariamente pelo diálogo intercultural com outras gramáticas culturais de dignidade humana.

O diálogo inclui o contato com outros saberes excluídos no processo de expansão da cultura moderna europeia e, até mesmo, com posições religiosas progressistas ocidentais e não ocidentais, que também buscam a emancipação humana (BOAVENTURA, 2013, p. 31).

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos, Ferdinand Cavalcante Pereira (2009), proporciona às novas gerações uma formação ética-política para exercer uma cidadania ativa, crítica e autônoma, capaz de participar de transformações estruturais na sociedade e, ao mesmo tempo, uma consciência e convivência solidária e na diversidade intercultural.

A educação em direitos humanos não é a transmissão de valores humanísticos e/ou religiosos, mas um processo de construção e vivência, juntamente aos alunos, de um conjunto de valores ético-políticos e laicos do mundo contemporâneo.

A educação em direitos humanos parte de alguns pressupostos fundamentais sobre os quais se organizam valores ético-políticos. São eles:

- 1) Todo ser humano é um sujeito, não podendo ser tratado como objeto e, portanto, tem o direito de ser sujeito. É isso que significa ser um sujeito de direitos, ter uma vida digna.
- 2) A humanidade é extremamente diversa, composta de diferentes etnias, costumes, religiões, filosofias, pensamentos morais, etc. Não há um determinado padrão que possa legitimar este ou aquele povo, este ou aquele modo de ser como modelo ideal de ser humano a ser seguido por todos.
- 3) Se somos diferentes temos o direito de ser diferentes, é por isso o dever de respeito e convivência na diversidade.
- 4) A sociedade humana deve garantir a liberdade de ser de cada indivíduo, porém — ao mesmo tempo — vida digna material, social e cultural para todos igualmente. Portanto, a busca da felicidade individual está comprometida eticamente com a felicidade coletiva que inclui todos. As relações sociais, portanto, são pautadas pelo respeito aos direitos individuais fundamentais, pela igualdade de condições dignas sociais, econômicas e culturais de todos e pela solidariedade.
- 5) O poder, a segurança e justiça são expressões da vontade racional democrática da maioria, contudo sem excluir ou eliminar a vontade das minorias (PEREIRA, 2009, p. 153).

Em todas as fases da existência humana o ser humano deve ser respeitado como sujeito de direitos, podendo exercer uma cidadania ativa de participação nas decisões coletivas. Assim, não estaremos apenas ensinando às crianças uma ideia futura de respeito à dignidade humana, mas proporcionando já a elas a experiência de respeito às diferenças e da igualdade entre as pessoas.

Pereira (2009) apresenta três valores fundamentais da educação em direitos humanos a serem estimulados nas crianças: a percepção e aceitação da diversidade, a consciência da igualdade e o sentimento de solidariedade.

A criança recebe as primeiras orientações de comportamento na esfera privada da família, cujo eixo norteador da boa convivência ainda é a identidade. No entanto, se a escola se coloca como simples extensão da família, corre o risco de — com o propósito de socialização — padronizar o comportamento das crianças e transpor as relações de identidade, próprias da esfera familiar, para a convivência escolar. O que na realidade promove é o adestramento e controle disciplinar social de que fala Foucault (1987) na obra “Vigiar e punir”. Neste sentido, a “[...] escola, assim como a família, a Igreja, o quartel, o hospital, acolhe e ampara a mesma medida que corrige e molda os desviantes potenciais” (ABRAMOWICZ, 2005, p. 77).

Como podemos perceber a escola tem um papel fundamental na formação da identidade das crianças que são acolhidas por essa instituição, mas também precisa ter clareza da necessidade de “positivar” a diversidade da qual é constituída. (...) [A identidade] é aquilo que me identifica enquanto “eu”, uma pessoa singular, mas ao mesmo tempo, cheia de diversidade, pois tudo em “mim” varia de tudo que “você” possui (ABRAMOWICZ, 2005, p. 79).

A atitude adversa identitária, portanto, não é uma reação espontânea de estranhamento diante de quem é muito diferente de nós, mas “[...] um juízo de valor a priori que considera o outro ou um grupo como diferente como inferior a nós em algum aspecto: física, moral, social ou intelectual” (CARDOSO, 2015, p 17). O mundo familiar, fortemente marcado pela identidade, pode gerar futuros preconceitos.

Com esta atenção conceitual, a educação em direitos humanos, nos primeiros anos escolares, pode desenvolver atividades lúdicas coletivas com as crianças que chamem a atenção, num primeiro momento, para a distinção entre diversidades culturais e desigualdades sociais.

A escola, enquanto esfera pública, propicia a rica convivência na diversidade. Na escola infantil a criança poderá vivenciar, pela primeira vez, uma outra realidade social, cujas bases de poder e de comportamento assentam-se em pressupostos democráticos. Nesse momento, podemos iniciar o cultivo dos direitos humanos, estimulando a criança a perceber e valorizar a diversidade entre as pessoas e na natureza em geral.

Assim, segundo Cardoso (2015) a escola pode introduzir a criança na convivência social de respeito aos direitos humanos, por meio de seus dois principais fundamentos: liberdade e igualdade. Entretanto, esses ideais iluministas somente poderão se realizar concretamente na educação se na convivência escolar houver espaço para o sentimento solidariedade e de ternura. Esse é o momento de resgatar a grande contribuição da família na educação em direitos humanos.

2.7 LETRAMENTO LITERÁRIO EM CENÁRIO PANDÊMICO, CONTEMPLANDO ALITERATURA INFANTIL REGIONAL

Acreditando que os livros são ótimos companheiros para o período de isolamento social. “Neste momento, é preciso dar aos estudantes a possibilidade da continuidade do processo de desenvolvimento cognitivo e proporcionar a retomada

de algumas atividades educacionais, mesmo que sejam fora do convívio escolar” (RAMOS, 2013, p. 4). Nesse processo é substancial a união entre escola e família para amenizar os impactos negativos da pandemia e desenvolver habilidades cognitivas no aluno.

Na busca por materiais voltados ao letramento literário regional, deparamos com algumas notícias esparsas na mídia escrita, que não apresentam um panorama aprofundado do tema. De sorte que a pesquisa da professora e jornalista Ivana Esteves Passos de Oliveira (2018), apresentada em seu livro “A indústria criativa da literatura infantil: histórias de autores e livros”, além dos escritores Maria Amélia Dalvi e Francisco Aurélio Ribeiro, fornecem um conteúdo cuidadoso e detalhado, com o qual este tópico será embasado.

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

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

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

Quando as crianças assumem o papel de personagem de um livro enquanto leem, elas interagem indiretamente com os outros personagens retratados nessa seleção em particular e, no processo aprendem algo sobre a natureza do comportamento e as consequências da interação pessoal. Em certo sentido, conscientizam-se das semelhanças e diferenças entre as pessoas.

A razão disso é que, segundo Cosson (2014, p. 66), “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”. Por isso, na perspectiva do letramento, não basta apenas o aluno ser “leitor”; a simples leitura, ou as leituras à deriva, muito pouco contribui, pois o aluno lê da maneira como lhe foi ensinado e a competência leitora depende, em grande parte, do modo de ensinar e de aprender seja na escola seja em casa com a família em período de isolamento social pandêmico.

A leitura literária, numa proposta de letramento, segundo Cosson (2014) tem a função de ajudar ao aluno, e também ao professor, a ler melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo através das conexões texto-leitor (relações com as experiências de vida do aluno/leitor), texto-texto (intertextualidade - relações com outros textos) e texto-mundo (relações estabelecidas entre o texto lido e os acontecimentos globais).

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

Dentre os escritores do Espírito Santo, Ribeiro é um dos mais conhecidos, sendo autor de diversos livros voltados ao público infanto-juvenil e o primeiro autor capixaba a publicar um livro infantil por uma grande editora (Melhoramentos) e durante as décadas de 1980 e 1990 teve obras publicadas por grandes editoras, dentre as quais a Companhia Editora Nacional, fundada por Monteiro Lobato, sendo considerada a maior referência do país em literatura infanto-juvenil (ESPÍRITOSANTO, 2016).

Segundo Oliveira (2018), outra escritora que também contribui para o letramento literário regional em cenário pandêmico é Neusa Jorden. A materialização dos seus livros tem uma característica interessante; a divulgação e venda são realizadas de porta em porta, além das redes sociais e contatos com as escolas.

O escritor, Ilvan Filho, traz sua contribuição sobre leituras literárias regionais em cenário pandêmico. Através de palestras em salas de aula faz a divulgação dos seus trabalhos e busca a utilização dos mesmos pela instituição, além dos livros infantis, o escritor confecciona atividades lúdicas, sempre relacionadas à sua obra, como jogo dos sete erros, desenhos para colorir, que são distribuídas nas escolas visitadas. Além disso, o autor desenvolveu o aplicativo “Colorindo a cultura Capixaba” podendo ser utilizado tanto pelos lares quanto nas escolas, ele é acessível de forma gratuita e remota (OLIVEIRA, 2018).

A autora capixaba, Elizabeth Martins, professora de História, sendo considerada uma das escritoras mais destacadas de literatura infantil no estado. Também contribuiu com o letramento literário regional. Publicou três livros: “A bailarina cor de rosa”, em 1993, que está em sua terceira edição, com 3.500 exemplares; “João, o botão”, em 1999, com quatro edições e 6.000 exemplares e o “Jardim de Laila”, em 2007, com 3.000 exemplares. Vale ressaltar que o livro “A bailarina cor de rosa” foi escolhido para compor o acervo das bibliotecas escolares de todo o estado do Espírito Santo (OLIVEIRA, 2018).

As primeiras edições dos dois primeiros títulos foram editadas pela Lei Rubem Braga, do município de Vitória, criada em 1991 para apoiar projetos de arte e cultura através de incentivos fiscais. As demais edições foram de acordo com a demanda das escolas e da Secretaria de Educação do estado, feitas pela própria autora (OLIVEIRA, 2018).

Ao analisar os escritores de literatura infantil do Espírito Santo, é possível notar que estes incorporaram em suas vidas, a apresentação dos seus livros através de palestras, participação em eventos *on-line* e a frequência em escolas, buscando, através do contato permanente com professores e alunos, não somente divulgarem suas obras, mas essencialmente desenvolver nas crianças o prazer de ler mesmo em momento de isolamento social pandêmico.

2.8 A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

Ao repensar a educação, mais estritamente o ensino da leitura, em um viés sociocultural é necessário compreender a língua como um espaço de interação, pois

são nas relações dialógicas que os interlocutores são construídos social e discursivamente. O ensino da leitura assume, nessa perspectiva, uma postura de reprodução das falas e dos dizeres dos autores (SOARES, 2009), e diante disso, o leitor, durante a leitura, se abstém da construção/produção de sentido, já que o “prestígio” está em reprodução a fala do outro.

Para Soares (2009), o ensino da leitura precisa ser entendido a partir de um caráter social, a fim de permitir ao sujeito agir no mundo através dos conhecimentos adquiridos, além de posicionar-se e interagir com as exigências da sociedade utilizando as práticas de linguagem, demarcando a sua voz como sujeito no contexto em que está inserido. Assumir uma concepção de leitura com foco no texto direciona o processo de ensino-aprendizagem da leitura que se baseia na visão de língua como código. As atividades de leitura, a partir dessa percepção, não passam de meras reproduções, em que o leitor apenas aciona a capacidade de decodificar, identificar e recuperar informações. Sendo assim, há uma ênfase na forma, de modo a privilegiar o aspecto material da língua

Soares (2001, 2009) ao refletir sobre o ensino da leitura, diz que quando percebemos como o mundo é complexo temos a obrigação de pensar em novas formas de atuação. Assim sendo, é imprescindível a compreensão de que a língua, a educação e a sociedade mudaram, e continuarão em constante transformação, e, portanto, como docente, é necessário acompanhar as novas demandas e necessidades da contemporaneidade.

Portanto, o professor que reflete criticamente sobre sua postura teórico-metodológica, e sobre a sua própria capacidade leitora, compreende a complexidade do ato de ler, e por conseguinte, cria ações e estratégias que estimulam a leitura em sala de aula, de modo a torná-la significativa, propiciando a transformação do mundo que os cerca.

Quando se discute o ensino da leitura por meio de estratégias, é necessário lembrar que o letramento ativo, o ato de ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar, são pedras angulares dessa prática, uma vez que as crianças têm a oportunidade de tornar seus pensamentos visíveis e explicitados. Assim, fica evidente o objetivo desse método que busca estimular a aprendizagem da escrita e da leitura, de forma contextualizada, reflexiva, inovadora e significativa para que seu desenvolvimento ocorra gradativa e constantemente, de modo a respeitar os

avançose a autonomia dos educandos (HARVEY; GOUDVIS, 2008).

Para Menin *et al.* (2010) a prática educativa para compreensão de textos acaba sendo mais efetiva quando acontece na estrutura desse tipo de metodologia de ensino. As salas de aula que usam tal recurso acabam tendo alunos mais entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e opinar, uma vez que se consideram também as ideias e pensamentos dos alunos.

As crianças conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo. Portanto, aprendem inquirindo ativamente durante o dia ainda na escola e invariavelmente, integrando-se a círculos de leitura - onde elas se organizam para ler e compartilhar suas sínteses das leituras de obras literárias e/ou de textos de não ficção (MENIN *et al.*, 2010; p. 49).

Menin *et al.*, (2010) veem que o ensino da leitura baseado no letramento ativo pressupõe a tomada de consciência de estratégia de leitura desde a educação infantil, ou seja, as atividades relacionadas a esse ensino podem iniciar com crianças ainda não alfabetizadas, mas em contato direto com os livros e os diversos suportes de textos para a prática da leitura. Já para Vygotsky (2001), é por meio da inserção na linguagem escrita - concebida como um bem da cultura humana a ser apropriado pelo homem em seu processo de humanização - que as crianças aprendem e se desenvolvem.

Se queremos que as crianças melhorem sua competência em leitura, precisamos fazer com que passem mais tempo sobre as páginas impressas, pois melhoram sua prática de leitura. Harvey e Goudvis (2008) entendem que o exercício de ativar essas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura. Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor, ou seja, hipóteses que representam o começo da compreensão dos significados do texto e que serão confirmadas durante a leitura do livro.

Dessa forma, ressalta Kleiman (2013), que é preciso estimular a criança, na prática educativa de aprendizagem da leitura, a compreender os significados do texto de forma que ela realize um exercício cognitivo quando lê, e sua compreensão deve advir das reflexões que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme realizada a leitura.

A formação de leitores implica oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, conformando uma opinião a partir daquilo que

lê. Estamos falando de formação de leitores críticos, que tem acesso aos textos e selecionam informações, conseguem avaliar o que é pertinente nas diferentes fontes, um leitor que estabelece relações entre aquilo que lê, confronta dados e tira suas conclusões. Acreditamos que esse leitor se torna apto a expressar suas opiniões, argumentando seus pontos de vista (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 14).

Swanson *et al.*, (2013), defendem que as deduções são evolutivas, isto é, a criança as constrói gradativamente enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento é ativo e relaciona às ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações e mobiliza várias estratégias de leitura, todas partem da construção da sua autonomia como leitora.

2.9 AS BASES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Os estudos sobre as estratégias de leitura têm duas bases que se complementam e em alguns momentos, em virtude de seus referenciais teóricos usam nomenclaturas diferentes para uma mesma ação leitora, evidenciado no decorrer da explanação das ideias de Isabel Solé (1998) e de Renata Junqueira de Souza *et al.* (2010).

As estratégias de leitura ou as estratégias de compreensão leitora, chamada pelos estadunidenses Harvey e Goudvis (2008) convergem com Girotto (2016):

[...] um programa reflexivo e consciente de práticas de construção de sentido do texto a partir do impresso. Reflexivo porque, ao trazer essa proposta para o Brasil, que envolvem as estratégias pensadas a um só tempo como cognitivas e metacognitivas, propõem uma estrutura modular que deve ser pensada e adaptada para as crianças com as quais os educadores estão trabalhando (GIROTTTO, 2016; p. 37).

É evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN's - (1997) a preocupação com o ensino de uma literatura que envolvam estratégias de leituras que evidenciam a ênfase dada à interação autor-texto-leitor.

A leitura é concebida como um processo no qual o leitor interage com o texto, como uma “atividade” que implica o uso de algumas “estratégias”. E para ser um “leitor competente” é preciso acionar as “estratégias adequadas” (BRASIL, 1997, 69-70 grifos do autor).

Dessa forma, o papel da escola seria o de criar situações para possibilitar ao aluno o aprendizado formal dessas estratégias, bem como a descoberta de que a linguagem é também portadora de inventividade a serviço do mito, de uma visão de

mundo, de um conjunto de valores, da partilha de emoções, suscetíveis de produzir efeitos interessantes e poderosos, de criar universos imaginários.

No que diz respeito aos PCN's (1997), ao definir estratégia de leitura como objeto de ensino da língua, os currículos, conseqüentemente, incorporaram as mais recentes teorias do texto literário e do discurso; o processo ensino/aprendizagem é considerado como conhecimento e produção e não mais reconhecimento e reprodução. Essa visão contemporânea do ensino de língua materna no Brasil, presente nos PCN's (1997), aponta que a escola deve viabilizar o acesso do aluno ao mundo dos textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia. Em sua obra "Discurso e leitura", de Orlandi (2001), a autora desenvolve uma reflexão crítica sobre a leitura, discutindo a polissemia da noção de leitura. Vejamos alguns sentidos possíveis que a autora nos apresenta:

No sentido mais restrito, acadêmico, "leitura" pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: mais do que fornecer estratégias, é preciso também permitir que o aluno conheça como um texto funciona, como unidade de significação, em termos agora de escolaridade, pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e escrever) e leitura pode adquirir então o caráter de estrita aprendizagem formal (ORLANDI, 2001, p. 7 grifos do autor).

Ao saber como o texto funciona, o aluno-leitor poderá ler não apenas como o professor lê, mas também descobrir "o processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura" (ORLANDI, 2001, p. 203). Todas as crianças podem participar das atividades de leitura literária em suas possibilidades, e a depender da complexificação de suas funções psíquicas, de maneira intensa e adensada. Então essas questões entram nesse programa reflexivo.

São também parte de um programa consciente porque ao levar a proposta para os alunos o educador será o modelo de leitor para as crianças, desse modo, a questão da aprendizagem está ligada à forma de ensinar, ou seja, como e o que um leitor pensa ao ler. Por isso, o educador deve explicitar, enquanto lê, tudo aquilo que está passando em sua cabeça sobre a estratégia determinada para aquela ocasião, tornando-se o leitor parceiro mais experiente, na ocasião (SOUZA, 2014; p. 75).

Solé (1998) faz um parecer sobre o desenvolvimento das crianças destacando que elas observam as ações dos adultos e vão forjando suas características, desse modo, ao terem contato com um modelo leitor que lhes transpõe o subjetivo, ou seja, o que se passa na cabeça de um leitor mais experiente e como ela dá o encadeamento da leitura, elas têm condições de forjar alguns modos e ações de ser

leitor.

Para Solé (1998) devemos conceber as estratégias de leitura como uma abordagem de ensino da leitura que auxilia na formação do leitor, inicialmente uma ferramenta literária pelos textos que disponibilizamos para as crianças, embora se possa ampliar para as mais diversas tipologias, inclusive, às imagéticas, pois a partir do momento em que tomamos consciência do uso das estratégias vemos a utilização delas em tudo que ocorre em nosso cotidiano.

Para Souza (2014) as estratégias devem ser ensinadas desde a educação infantil até o ensino médio. Solé (1998) afirma que ao nos depararmos com a leitura, atribuímos significado a ela, e essa atribuição é feita a partir de nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que fazia parte de nossa bagagem experiencial. Desse modo, só conseguimos ler e compreender textos que nos provoquem a aprender mais ou para termos o prazer diante da leitura.

A escola em geral trabalha a decifração e o conhecimento do código gráfico, deixando de lado o sentido empregado à leitura de textos e isso, como afirma Fonseca (2005), não forma leitores.

Para poder atribuir um significado a uma forma escrita, identificando a forma oral que lhe corresponde, é necessário, evidentemente, que essa forma oral seja conhecida, que tenha já um significado. Em outras palavras, o deciframento não é uma solução universal; recuso-me a acreditar que graças a ele a criança possa “ler” uma obra de filosofia ou uma página qualquer em latim; emitir uma sequência de sons que reconstituem palavras não compreendidas e cujas relações também não são compreendidas, das quais não se pode retirar uma informação, tudo isso não é ler (FONSECA, 2005; p. 74 grifos do autor).

O ensino através de estratégias de leitura é uma abordagem de ensino da compreensão na leitura que privilegia a “transparência” como essencial para o aprendizado e desenvolvimento da autonomia por parte da criança. O aluno é visto como agente interventivo, o professor como um mediador cujas ações decorrem de um ensino planejado intencionalmente para a educação literária na perspectiva das estratégias de leitura. Dessa forma, Girotto e Souza (2010) falam de quatro aspectos essenciais na *práxis* do professor de leitura literária:

(1) definir a estratégia e precisar a sua utilidade — um primeiro aspecto deve ser, indiscutivelmente, a definição da estratégia em estudo, seguida da explicação da sua utilidade para a compreensão de um texto/obra literária, uma vez que se o aluno percebe por que razão determinada estratégia é utilizada passa a valorizá-la, contribuindo para a sua utilização no decorrer de seu processo de aprendizagem;

(2) tornar o processo transparente — aspecto fundamental, pois o ensino de uma estratégia de leitura, segundo essa abordagem, pressupõe a explicitação verbal daquilo que se passa na mente de um leitor durante o ato de ler. Trabalham-se aqui processos cognitivos que não são diretamente observados, em virtude de que o papel do professor, mediador de leitura literária, assume primordial relevância, pois ele, um leitor experiente, como modelo, pode ilustrar a estratégia utilizada, tornando transparente o processocognitivo;

(3) interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia — devem ser reservados momentos em que se procura levar o aluno a dominar a estratégia ensinada, fornecendo ainda ajuda, no entanto, já numa tentativa de diminuir gradualmente o auxílio dado, com vistas à autonomia. Para isso o professor discute com os alunos a estratégia, não só explicitando o modo de utilização da mesma, mas apontando as inadequações de um mau uso da estratégia eleita, incidindo, portanto, a ação na justificação do erro, e não apenas ao referendá-lo; (4) assegurar a aplicação da estratégia — no prosseguir dos aspectos salientados, o que serve como consolidação das aprendizagens. Resulta em um dos momentos finais do ensino explícito da compreensão, sobretudo, porque incide já na sensibilização do aluno para a necessidade de utilizar as estratégias aprendidas nas suas leituras pessoais (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 13).

Percebemos, que o aprendizado e o desenvolvimento da competência leitora, exige um trabalho sistemático, pois o domínio da leitura pressupõe a noção clara de que o leitor está face a um processo complexo que o obriga a dominar um vasto conjunto de estratégias na busca dos sentidos. Nesse sentido, as autoras Girotto e Souza (2010) trazem uma proposta didática em que o professor pode trabalhar com oficina de leitura, haja vista que são momentos propiciados em sala de aula:

[...] em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. As oficinas começam com o professor lendo em voz alta e mostrando como leitores pensam enquanto leem, quando lemos os pensamentos preenchem nossa mente, fazemos conexões com o que já conhecemos ou ainda inferimos o que vai acontecer, por exemplo, na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos é que vai ajudar a criar um sentido para o texto (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 87).

Segundo Bajard (2007) quando nos propomos a ler, de acordo com a autora acima referendada, nos comportamos de diversas maneiras:

[...] pensamos o para quê ler; traçamos objetivos; lemos para extrair uma informação precisa; para seguir instruções; para obter informação geral; para aprender; revisar um escrito próprio; lemos por prazer; para comunicar um texto a pessoas em auditório; para praticar a leitura em voz alta; para verificar o que compreendeu; estabelecer previsões; realizar perguntas ao texto, e cada tipo de leitura, pressupõe diferentes ações do leitor, utilizando diferentes estratégias (BAJARD, 2007; p. 98).

Se vamos ler a um público, por exemplo, Bajard (2007) fala da importância de nos prepararmos, para darmos as devidas pausas, entonações e gestos durante a

leitura, pois uma má leitura oralizada também pode gerar uma compreensão equivocada. Nesse processo, o professor tem papel fundamental:

Em relação à conquista do código pelas crianças, ou seja, a alfabetização cabe a profissionais com formação acadêmica, assumir tal tarefa. Estes últimos não podem atuar como o faziam no passado, já que devem levar em conta os saberes infantis adquiridos na prática do livro e neles enraizar a construção do código. Daí ser necessário aperfeiçoar e generalizar uma prática do livro que vise a construir, junto àqueles que têm fome de histórias, instrumentos que deem acesso ao alimento da fabulação. Não se trata de oferecer o peixe, mas sim de ensinar a pescar (BAJARD, 2007; p. 116).

No entanto, Girotto e Souza (2010) enfatizam que os cursos de educação precisam de uma reformulação para atender às necessidades da sociedade. Daí terem difundido estratégias de leitura cuja escolha, pela ordem, deve ser feita pelo professor tendo em vista que cada sala é única, assim como suas necessidades, a saber:

- Conexão texto-leitor: onde por meio de uma palavra, frase ou tema do livro a criança relembra algo ocorrido em sua vida. Sugerem-se livros cujos temas sejam facilmente reconhecidos pela criança, pois estes lhes permitem estabelecer relações com suas vivências. Assim, o professor passa a ter contato com a singularidade das crianças tendo reflexões acerca de suas ações ou algumas falas. A escolha do livro é substancial, pois precisa de um tema que possa englobar a vivência da maioria das crianças, dando condições de conhecê-las melhor, fazer um mapeamento básico de sua família por meio de suas falas, acarretando na escolha de livros mais apropriados para as crianças e na preparação das atividades com as estratégias seguintes, de acordo com suas potencialidades.
- Conexão texto-texto: dá-se por meio de uma frase, palavra ou tema onde o leitor estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Para a realização dessa estratégia o professor deve conhecer a sala, bem como os livros que as crianças já conhecem, para que escolha um livro com potencial para realizarem a conexão.
- Conexão texto-mundo: nessa conexão, agora no plano mais abrangente, o leitor parte do texto ao mundo, em que as conexões devem ser estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global, por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo em que vivemos. Se a professora e os pais ofertarem às crianças jornais, deixarem que assistam

aos noticiários ou tenham conversas sobre o cotidiano, não haverá dificuldades em sua realização, caso contrário sem repertório anterior, sem conhecimentos prévios sobre o tema não se estabelece tal conexão.

- **Inferência:** exige a nossa atenção tanto nas expressões verbais quanto visuais, visto que só assim podemos supor o que ocorrerá na história ou a razão pela qual o autor ou ilustrador optam por determinada palavra, expressão e/ou ilustração. Assim, ao falar em inferências, remetemo-nos a ler nas entrelinhas. Todavia, vale lembrar que fazemos inferências em nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz. Pode-se trabalhar livros só de imagens com as crianças para que se atentem aos detalhes e não fiquem presas somente ao texto gráfico e verbal, às ilustrações e ao encadeamento da história, possibilitando a criação de hipóteses, de predições de imaginação.
- **Visualização:** se aproxima da “inferência” e diz respeito às imagens mentais que formamos a partir de elementos detalhados que o texto nos dá, porque leitores criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida. Essa estratégia permite não só a imagem mental, como em determinados momentos dependendo da descrição do autor, visualização e resgate de percepção sensorial até mesmo de um cheiro de algum ambiente, por exemplo. É importante que as crianças tomem consciência dessa estratégia paulatinamente - o que torna possível a pausa em determinadas obras literárias para a reflexão e busca de informações que o texto dá, como no caso de livros de ficção.
- **Sumarização:** precede à “síntese”, e elas acabam se integrando. Trata de discutir com as crianças e junto delas elencar quais pontos são importantes e essenciais no texto. Essa estratégia dependerá do nosso propósito em ler o livro. Inferimos que para crianças que ainda não leem e possivelmente não têm uma oferta grande de leitura seja na escola ou em casa seja difícil realizar essa estratégia, ainda por ter que diferenciar termos que lhes pareçam significar a mesma coisa, como importante e essencial. Para isso, uma conversa ao final da leitura em tom descontraído, discutindo o texto

junto às hipóteses das crianças, questionando o que não poderia faltar para recontar a história, sem fazer a separação do importante e essencial, seria o mais adequado, inicialmente.

- Síntese: é a estratégia em que, a partir dos pontos essenciais elencados na “sumarização”, as crianças podem resumir o texto ofertado pelo educador, o que as ajuda a memorizar e atribuir significados aos fatos. Portanto, síntese tem o significado conhecido por nós até mesmo no senso comum (SOUZA; GIROTTO, 2010).

Segundo as autoras Girotto e Souza (2010) as estratégias podem ser implementadas no formato de oficinas de leitura contendo: aula introdutória (5-10 minutos); prática guiada e leitura independente (somadas de 35-50 minutos), aproximando-se assim de um total de 60 minutos de oficina de leitura, além do momento da avaliação (5-10 minutos).

A aula introdutória é a modelação do educador, no sentido de apresentar o modelo da estratégia de leitura a ser aprendido naquela oficina. Então o professor [...] verbaliza seus pensamentos, enquanto lê, com o objetivo de mostrar como raciocina ao fazer uso da estratégia. Nessa etapa do trabalho, o desafio e responsabilidade do docente é ensinar as crianças a ler, tornando o implícito, explícito (GIROTO; SOUZA, 2014; p. 61).

A prática guiada é aquela de acordo com o modelo do educador, e só ocorre com o auxílio do educador. Nesse momento as crianças é quem devem falar e utilizaras estratégias, o educador deve apenas mediar para a compreensão desse uso. As autoras falam na divisão das crianças em grupos com livros previamente selecionados pelo educador.

A leitura independente trata do uso da estratégia e da leitura individual dos alunos, inclusive o educador pode, durante a leitura, chamar cada aluno individualmente para que compartilhe o que está lendo (GIROTTO; SOUZA, 2010).

Além disso, as autoras defendem que o professor precisa, ainda, retomar o processo de leitura, a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura.

As autoras Girotto e Souza (2010) ressaltam que o professor não pode dar sempre as respostas, senão as crianças se acostumam e não buscam compreender. Cabe a ele a tarefa de instigar as previsões. Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de

leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social.

2.10 DIFICULDADES LEITORAS: ORIGENS E INSTRUMENTOS PARA COMBATÊ-LAS

Em um de seus estudos Cosson (2011) defende que o fracasso escolar tem consequências devastadoras em relação à autoestima, desenvolvimento social e oportunidades de educação avançada. Em nenhum lugar essas consequências são mais aparentes do que quando as crianças não aprendem a ler. Mas por quê?

Para Cadermatori (2010) em termos simples, o desenvolvimento das habilidades de leitura serve como a principal habilidade acadêmica para todo o aprendizado escolar.

Sem a capacidade de ler, as oportunidades de sucesso acadêmico e profissional são limitadas. Além disso, devido à sua importância, a dificuldade em aprender a ler esmaga a emoção e o amor pela aprendizagem, que a maioria das crianças tem quando entra na escola. Ao acompanharmos milhares de crianças com dificuldades de leitura ao longo da escola e até a idade adulta, esses jovens nos dizem o quão embaraçoso e devastador foi ler com dificuldade na frente de colegas e professores e demonstrar essa fraqueza diariamente (CADERMATORI, 2010; p. 37).

Fonseca (2009), por exemplo, evidencia que esse tipo de falha afeta as crianças negativamente mais cedo do que pensávamos. No final da primeira série, as crianças que têm dificuldade em aprender a ler começam a se sentir menos positivas sobre suas habilidades do que quando começaram a escola.

Ao acompanharmos as crianças no ensino fundamental e médio, a autoestima e a motivação para aprender a ler diminuem ainda mais.

Na maioria dos casos, os alunos são privados da capacidade de aprender sobre literatura, ciências, matemática, história e estudos sociais porque não conseguem ler livros didáticos no nível da série. Considere que, no ensino médio, as crianças que leem bem leem pelo menos 10.000.000 de palavras durante o ano letivo. Crianças com dificuldades de leitura leem menos de 100.000 palavras durante o mesmo período (FERREIRO; TEBEROSKY, 2006; p. 41).

Os alunos com dificuldades leitoras estão muito atrasados no

desenvolvimento do vocabulário e na aquisição de estratégias para entender o que leem, e frequentemente evitam a leitura e outras tarefas que exigem leitura. Fonseca (2005) lembra que a evidência científica convergente de estudos desenvolvidos por inúmeros especialistas em educação indica que aprender a ler é um processo relativamente longo que começa antes que as crianças entrem na escola formal.

Para Ferreiro e Teberosky (2006), as crianças que recebem experiências estimulantes de linguagem oral e de alfabetização a partir do nascimento parecem ter uma vantagem no desenvolvimento de vocabulário, desenvolvendo uma consciência geral dos conceitos de impressão e alfabetização, compreensão e objetivos da leitura.

Na visão de Fonseca (2005), as interações de linguagem oral e alfabetização abrem as portas para os conceitos de rima, aliteração e para o jogo de palavras e idiomas que constrói a base para a consciência fonêmica - o entendimento crítico de que as sílabas e palavras faladas são compostas por pequenos segmentos de som (fonemas). Nesse sentido, as habilidades de vocabulário e compreensão oral são facilitadas por interações ricas em linguagem oral com adultos que ocorrem espontaneamente em conversas e na leitura compartilhada de livros de figuras.

No entanto, ressaltam Girotto e Souza (2010, p. 57):

[...] as experiências que ajudam a desenvolver vocabulário, linguagem geral e habilidades conceituais em crianças em idade pré-escolar são diferentes das experiências que desenvolvem tipos específicos de conhecimentos necessários para a leitura, incluindo conhecimentos sobre impressão, percepção fonêmica e ortografia. Essas habilidades precisam ser sistematicamente e, dependendo do nível do conhecimento de fundo da criança, ensinadas explicitamente.

Para Girotto e Souza (2010), as crianças em idade pré-escolar que podem reconhecer e discriminar as letras do alfabeto são tipicamente de lares em que os materiais como letras magnetizadas e livros de nomes do alfabeto estão presentes e são a fonte de interações de ensino com os pais. Desta forma, essas crianças terão menos a aprender quando entrarem no jardim de infância.

Na visão de Souza (2014) o aprendizado dos nomes das letras também é importante, porque os nomes de muitas letras contêm os sons que eles mais frequentemente representam.

Com esse conhecimento, a criança é orientada para o que é chamado de “princípio alfabético” - um princípio que explica como os sons da fala (fonemas) se associam às letras do alfabeto (fonética). Este princípio está

no cerne da aprendizagem e aplicação das habilidades fonéticas na impressão (SOUZA, 2014; p. 63 grifos do autor).

Por fim, destaca Souza (2014), a capacidade de as crianças compreenderem o que ouvem e o que leem está intrinsecamente ligada à profundidade de seu conhecimento de base. As crianças que têm a oportunidade de aprender, pensar e conversar sobre novas áreas do conhecimento ganharão com o processo de leitura.

Souza *et al.* (2010) afirmam que com a compreensão vem o desejo de ler mais. Assim, garantindo que a prática de leitura e o desenvolvimento de novos vocabulários ocorram.

Por meio dessas interações precoces e da exposição sistemática aos conceitos de linguagem e alfabetização fornecidos por pais, cuidadores e professores, leitores qualificados aprendem a aplicar as habilidades fonêmica e fonética de maneira rápida e precisa. As crianças que praticam a leitura desenvolvem fluência, automação e capacidade de ler com expressão, e aplicam estratégias de compreensão ao que estão lendo para facilitar o entendimento (SOUZA *et al.*, 2010; p. 72).

Bajard (2010) explica que tudo começa muito cedo, com as interações iniciais de linguagem e alfabetização que expõem a criança à estrutura de nossa linguagem, e como funciona a impressão que se tem sobre a capacidade de aprendizagem.

Infelizmente, poucas crianças que mais tarde têm dificuldades em aprender a ler, e principalmente crianças em situação de pobreza, chegam ao jardim de infância e à primeira série com essas vantagens. Sabemos que a criança média da classe média é exposta a aproximadamente 500.000 palavras na educação infantil e uma criança economicamente desfavorecida é exposta a metade disso, na melhor das hipóteses. Em essência, as crianças que provavelmente têm dificuldades em aprender a ler podem ser facilmente observadas nos estágios iniciais do desenvolvimento da alfabetização. Abordam a leitura de palavras e texto de maneira trabalhosa, demonstrando dificuldades em vincular sons (fonemas) a letras e padrões de letras. Sua leitura é hesitante e caracterizada por frequentes partidas, paradas e declarações erradas, refletindo uma compreensão extremamente pobre do material que está sendo lido (BAJARD, 2010; p. 26).

No entanto, ressaltam Girotto e Souza (2010), muitas vezes não se trata de a criança ser ou não suficientemente inteligente, pois muitas crianças que têm dificuldade em aprender a ler são inteligentes e motivadas a aprender a ler - pelo menos inicialmente.

Suas dificuldades para entender o que leram ocorrem porque leva muito tempo para ler as palavras, deixando pouca energia para lembrar e compreender o que foi lido. Infelizmente, a lentidão e a leitura imprecisa das palavras não podem ser melhoradas de maneira apreciável usando o

contexto do que é lido para ajudar a pronunciar as palavras de forma correta. Conseqüentemente, enquanto o objetivo fundamental da leitura é derivar significado da impressão, a chave da compreensão começa com a leitura rápida e precisa das palavras (GIROTTI; SOUZA, 2010; p. 73).

De fato, Solé (1998) já defendia que as dificuldades em decodificar palavras desconhecidas e aprender a reconhecer palavras rapidamente estão no centro da maioria das dificuldades de leitura.

Para Cosson (2011) essas dificuldades podem ser rastreadas sistematicamente às dificuldades iniciais de entender que a linguagem que é ouvida é realmente composta de segmentos menores de som (por exemplo, consciência fonêmica).

Nesse momento chegamos a um círculo completo - muitas dessas dificuldades iniciais no desenvolvimento da consciência fonêmica são devidas à falta de alfabetização e interações da linguagem oral com adultos durante a primeira infância (COSSON, 2011; p. 67).

Assim, pelo fato de os ambientes mais desprovidos dessas interações serem aqueles caracterizados pela pobreza, o ciclo segue a ordem natural de continuar com as dificuldades de aprendizagem leitora.

Cosson (2011) destaca que a maioria das crianças que ingressa no jardim de infância e na escola primária em risco de falha na leitura, pode aprender a ler em níveis médios ou acima, mas apenas se forem identificadas precocemente e receberem instruções sistemáticas, explícitas e intensivas sobre a consciência fonêmica, fonética, fluência de leitura, vocabulário e estratégias de compreensão de leitura.

Menin *et al.* (2010) constataram que, sem intervenções sistemáticas, focadas e intensivas, a maioria das crianças raramente alcança essa realidade. Conseqüentemente, o fracasso em desenvolver habilidades básicas de leitura aos nove anos de idade prevê uma vida inteira de analfabetismo.

Mather e Goldstein (2011) destacaram que a menos que nossas crianças recebam as instruções apropriadas, nesse sentido mais de 74% das que ingressam na primeira série em risco de falha na leitura continuarão tendo problemas de leitura na idade adulta.

Por outro lado, lembram Menin *et al.* (2010) que a identificação precoce de crianças com risco de falha na leitura, juntamente ao fornecimento de intervenções abrangentes de leitura precoce, pode reduzir a porcentagem de crianças que leem

abaixo do nível básico na quarta série (ou seja, 38%) para seis por cento ou menos.

Em relação à eficácia das abordagens instrucionais de leitura, baseado nas pesquisas de revisão de Smith e Atrick (2011), os autores constataram que:

[...] os programas instrucionais que fornecem instruções sistemáticas em conhecimento fonêmico conhecimento, fonética, leitura repetida guiada para melhorar a fluência da leitura e instrução direta em estratégias de vocabulário e compreensão da leitura foram significativamente mais eficazes do que abordagens menos explícitas e menos focadas nas habilidades de leitura a serem ensinadas - por exemplo, abordagens que enfatizam a aprendizagem incidental de habilidades básicas de leitura (SMITH; ATRICK, 2011; p. 98).

Fountas e Pinnell (2011) constataram que as crianças a partir dos quatro anos de idade se beneficiaram da instrução em consciência fonêmica e do princípio alfabético quando a instrução foi apresentada de uma maneira interessante e divertida, embora sistemática.

Da mesma forma, Harmin (2015) relatou dados de seu estudo longitudinal da primeira infância envolvendo crianças e mostrando que, após controlar a renda familiar, os jovens que frequentavam programas pré-escolares mais orientados academicamente obtiveram pontuações significativamente mais altas em leitura, matemática e conhecimentos gerais quando testados na educação infantil do que as crianças que frequentam pré-escolas com orientação acadêmica.

Um estudo de Correia e Martins (2011) sobre a intervenção precoce examinou a eficácia de diferentes abordagens fornecidas no jardim de infância e na primeira e segunda séries para as crianças com maior risco de dificuldades de leitura, descobrindo que esses programas, se implementados adequadamente, podem reduzir o número de crianças que não aprendem a ler bem abaixo da taxa de 38% atualmente observada nacionalmente.

Para Bajard (2010) é importante observar que a maioria das crianças com dificuldades leitoras não carece de serviços de educação especial, assim como a longo prazo é possível que a devida instrução de leitura eficaz pode até mesmo reduzir a necessidade de um atendimento especial, ajudando até mesmo a diferenciar as crianças cujos problemas de leitura estão relacionados à instrução inadequada (baixas curriculares) versus crianças que continuam lutando, apesar das instruções precoces e intensivas.

O número de crianças com dificuldades de leitura atendidas na educação

especial reflete apenas uma fração do número de crianças em idade escolar que não aprendem a ler. Tendo em mente que a maioria dessas crianças continuará tendo dificuldades de leitura ao longo de sua carreira escolar, se não receberem uma intervenção precoce sistemática e focada, é possível estimar que pelo milhões delas continuem sofrendo com a falha na leitura (COSSON, 2011; p. 79).

Como observado anteriormente por Correia e Martins (2011), muitos estudos indicam que, com a instrução precoce adequada, a prevalência nacional de falha na leitura pode ser reduzida significativamente.

Convergindo com os pontos destacados, Girotto e Souza (2010) destacam que na implementação de programas de identificação e prevenção precoces baseados em evidências e bem projetados em nossas escolas públicas, os dados mostram fortemente que milhões de crianças na atualidade com problemas de leitura podem ser reduzidos em aproximadamente dois terços.

Embora ainda haja uma taxa totalmente inaceitável de falha na leitura, essa redução nos permitiria prestar serviços às crianças que realmente precisam de serviços de educação especial com foco e intensidade substancialmente maiores.

O desafio agora é fechar a lacuna entre o que se sabe que funciona com a pesquisa, e as práticas ineficazes que muitos professores em potencial aprendem durante sua preparação e as instruções ineficazes que ainda são fornecidas na maioria de nossas salas de aula.

2.11 A IMPORTÂNCIA DO LIVRO INFANTIL

É de amplo entendimento que os livros infantis promovem o conhecimento de forma lúdica, contribuindo também para a memorização e relação de empatia com o objeto de estudo.

Para Ferreiro e Teberosky (2006) todos os conhecimentos têm uma origem e explica quais são as formas iniciais de conhecimento da língua, e mostra como as crianças chegam a ser leitores, antes de lê-lo. Para Ferreiro e Teberosky (2006, p. 188):

A linguagem é o primeiro contato do ser humano com o mundo. Desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo de ideias; no princípio, representado por sons, gestos, imagens com as quais a criança vai se inteirando, reconhecendo, assimilando as impressões do mundo que a circunda desde que nascem são construtoras do conhecimento.

Ferreiro e Teberosky (2006) comentam sobre a representatividade dos elementos da linguagem oral, como entonação e significados semelhantes na fala. Considerando a aprendizagem como um enfoque conceitual.

E quando se fala do público infantil, e da importância do livro para este público não podemos esquecer de um escritor brasileiro chamado, Monteiro Lobato, nascido em 18 de abril de 1882, este escritor foi homenageado com o Dia Nacional do Livro Infantil⁷, sua obra mais conhecida foi o “Sítio do Picapau Amarelo”. Além dos livros de Monteiro Lobato, o público infantojuvenil conta com outras grandes obras nacionais e internacionais para o seu entretenimento e, acima de tudo, para pensar sobre a realidade. Por exemplo: “O meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos; “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol; “As aventuras de Pinóquio”, de Carlo Collodi; “O mágico de Oz”, de L. Frank Baum e “Viagem ao centro da Terra”, de Júlio Verne.

Sandroni (1998) afirma que, Monteiro Lobato foi, sem dúvida, um divisor de águas na literatura infantil brasileira, suas alegorias e o conto popular ganharam destaque em meio aos contos do “Sítio do Picapau Amarelo”. Por entre toda abicharada e as histórias de Dona Benta, este autor recriou uma vertente para a literatura infantil, a criticidade estava muito presente em seus textos, bem como a oralidade, que continham a pluralidade de vozes e a exploração da intertextualidade, ao anexar à oralidade as inquietações de Emília e Narizinho, a criação de neologismos, a ruptura com regras rígidas da construção literária e a aproximação da linguagem coloquial, da mesma forma a ironia e a mistura entre real e imaginário.

E isso fez com que a literatura se aproximasse ainda mais das crianças, caindo no gosto desses leitores. Para Sandroni, a publicação de “A menina do narizinho arrebitado”, em 1921, por Monteiro Lobato inaugura o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada especialmente às crianças e jovens.

Segundo a autora, a menina do narizinho arrebitado tornou-se um marco na literatura infantil nacional, devido ao uso de fatos comuns e familiares utilizados por Lobato no livro de história de criança, rompendo a conexão com o padrão. Os

⁷ 18 de abril - Dia Nacional do Livro Infantil é a data escolhida para celebrar a literatura infantil nacional. Isso porque, nesse dia, em 1882, nascia o escritor Monteiro Lobato, considerado o pai da literatura infantil brasileira.

padrões cultos introduzem a expressão verbal na voz do personagem e do narrador e usam uma linguagem mais próxima das crianças, trazendo mais emoção ao ler e ouvir essas histórias.

Monteiro Lobato incorpora a temática do folclore em suas obras, o que influenciou muitos autores, principalmente os da década de 1970, que criaram um modelo de literatura infantil e propuseram uma linguagem inovadora e poética, levantando temas e questões da sociedade brasileira. Esta linguagem inovadora concentra-se no humor ficcional, para que as crianças na leitura se tornem mais reflexivas e participativas. Lobato acredita que os jovens leitores podem adquirir consciência crítica a partir da simplicidade das palavras que as crianças entendem facilmente.

No final do século XIX e início do século XX alguns educadores no Brasil desenvolveram uma literatura infantil voltado ao público infantil com a finalidade de ensinar as crianças valores morais e sociais necessários à formação da população nacional (MORTATTI, 2000).

Dentre alguns autores que se destacaram à época, está a escritora, Cecília Meireles, que escrevia para as crianças. Na década de 20, a autora publicou o livro didático “Criança, meu amor”, cujo objetivo foi ensinar as crianças valores morais e cívicos, e como se portar no espaço escolar (LOBO, 2002). A seguir um fragmento que retrata o pensamento republicano do contexto no qual a sociedade estava inserida, e que se traduzia nas obras voltadas a este público:

Devo Amar a Escola, como se fosse o meu Lar/ Entrei na escola pequenino e ignorante: mas hei de estudar com amor, para vir a ser um homem instruído e um homem de bem. [...] E só quero ter desejos e sonhos bons, nesta casa que respeito como um lugar sagrado, em que a gente fica em meditação, para se tornar melhor (MEIRELES, 2001, p. 19).

A autora supracitada teve uma sensibilidade aflorada voltada a este público, em outras palavras, em seus escritos buscou explorar os sonhos e as fantasias presentes no imaginário da criança, desta forma em suas obras era comum o uso das rimas e a musicalidade (MEIRELES, 2001, p. 20). A seguir um excerto que alude ao pensamento da escritora:

[...] a secura dos livros feitos com o simples intuito de venda fácil: livros que não provém de nenhuma vocação, que não representam um sonho de comunicabilidade entre os seus autores e os leitores [...]; que se resumem num certo número de páginas impressas, lançadas à sorte, sem uma intenção mais alta, pairando sobre a sua aventura [...]

(MEIRELES, 2001 c.p. 137).

Na contemporaneidade se tem debatido demasiadamente sobre o processo de leitura na educação infantil, haja vista que o prazer pela leitura vem se perdendo ao longo do tempo, nessa seara resgatar o interesse das crianças é muito importante, pois quanto mais cedo for inserida a leitura mais rápida será o seu desenvolvimento.

Sabemos que a literatura infantil é de grande importância para incentivar a formação do hábito de leitura desde a tenra idade, nesse sentido Abramovich (1993, p. 43) salienta que as creches necessitam:

[...] utilizar a literatura infantil como uma das principais fontes de conhecimentos adquiridos em tempo real, contribuindo assim, para que os alunos possam desenvolver o hábito de ler desde muito cedo. Nos anos iniciais da Educação Básica, o impacto da leitura na vivência do aluno faz despertar o costume de conhecer o mundo ao seu redor, através de livros clássicos infantis que podem auxiliá-lo na formação da sua identidade e no crescimento intelectual para o resto de sua vida.

A leitura favorece o crescimento educacional do aluno. Quem tem o hábito de ler, tem mais chances de conhecer diversos assuntos sem ao menos sair de casa. Ela enriquece o indivíduo, gera um vocabulário extenso e rico, motiva uma escrita mais quantitativa e qualitativa, levando o leitor a se ver em diversos mundos, onde o mesmo pode trafegar em diferentes rotas e tempos distintos, possibilitando dessa forma o encontro com o imaginário e renovando o já conhecido com o desconhecido, isto é, um encontro entre o presente e o passado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A ordenação dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, procurou construir técnicas para obtenção de sucesso no alcance dos objetivos sugeridos. Procuramos priorizar estratégias que possam cooperar para um aprofundamento na busca geral e específica, assim como a atuação dos envolvidos na pesquisa.

Optamos por uma pesquisa-ação que é ordenada para produzir as propostas práticas de um ator social uniforme, valendo-nos de autossuficiência para incumbir e moderar a pesquisa. O ator é ligado correntemente a uma associação ou uma comunidade ativa. Pesquisadores admitem as propostas definidas e conduzem a uma análise em função dos meios acessíveis (THIOLLENT, 1986).

Através da pesquisa-ação buscamos esclarecimentos tendo como base levantamentos bibliográficos e entrevistas com perguntas semiestruturadas. Segundo Thiollent (1986) tem por objetivo prático, logo, a pesquisa-ação tende a:

Contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo (THIOLLENT, 1986; p. 18 grifos do autor).

Com a flexibilidade que caracteriza a pesquisa-ação, foi permitido modalizar os procedimentos no transcórre da junção de dados, sendo que, no desencadear da pesquisa e da formação desses dados, amoldaremos as técnicas com o intuito de conseguir um envolvimento melhor do sujeito principal e informações detalhadas dos outros participantes da pesquisa.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para as autorizações necessárias e liberação da pesquisa, bem como, a organização de um formulário específico a fim de obter o consentimento dos pais das crianças selecionadas.

Este estudo teve o intuito de explorar o uso de estratégia de leituras literárias em tempo de pandemia mediada pela família e a tecnologia como metodologia ativa docente para ajudar os alunos com baixo desempenho leitor como uma proposta metodológica para o ensino da leitura, contextualizando teorias e práticas de aprendizagem e destacando a importância do uso desses recursos em uma escola

municipal de Presidente Kennedy, no Espírito Santo.

A pesquisa é de caráter qualitativo onde se buscou desenvolver informações baseadas em hipóteses de um problema de cunho qualitativo, compreendendo o conhecimento parcial em permanente construção. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa de abordagem qualitativa trata da investigação como fonte de dados no ambiente, em que o pesquisador se torna instrumento principal. Nesse sentido, a pesquisa se configurou como descritiva, em que o pesquisador passa a observar o processo, analisando o máximo de detalhe desde a coleta de dados, interpretação dos mesmos e não apenas os resultados.

A finalidade da metodologia é a reconstrução de teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista em termos imediatos, melhorar embasamentos teóricos no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao assunto abordado (DEMO, 2000).

Em detalhes, a metodologia empregada nesta pesquisa foi desenvolvida obedecendo ao seguinte percurso: pesquisa bibliográfica, questionário e oficina de leitura literária. No primeiro momento fizemos uma análise bibliográfica de autores renomados da área que discutem sobre este tema, ao mesmo tempo em que refletem a importância do uso de estratégia de leituras literárias mediada pela família e a tecnologia como metodologia ativa docente, em tempos de pandemia, para ressignificar o processo de ensino e ajudar os alunos com dificuldades leitoras.

Através da pesquisa bibliográfica buscamos compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre o processo de alfabetização e as metodologias que envolvem o uso de estratégias de leituras literárias para ajudar os alunos com dificuldades leitoras.

Por ser multifacetada esta pesquisa é marcada por diferentes orientações e metodologias que, segundo Yin (2016), permite realizar uma investigação científica aprofundada de vários temas relacionados à realidade singular ou a múltiplas realidades, capturando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo.

Yin (2016) destaca também como uma das principais características que definem a pesquisa qualitativa, o fato de que ela estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano. Assim, o pesquisador poderá obter um panorama aprofundado do contexto em estudo, da interação da vida cotidiana das

pessoas, grupos, comunidades e/ou organizações. Logo, trata-se de uma abordagem naturalista que busca entender fenômenos dentro dos próprios contextos específicos da “vida real”.

Somado a isso foi realizado um estudo de caso descritivo que, segundo Yin (2016), é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, de forma a se coletar, apresentar e analisar os dados corretamente.

Optamos por um estudo de caso até mesmo porque, segundo as palavras de Yin (2016), embora não se resuma à exploração, ele permite ao investigador elencar elementos que lhe possibilite diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística.

Segundo Yin (2016) a escrita do estudo de caso deve se preocupar com aspectos de adequação e retórica do texto e, em termos de adequação ele pode ser direcionado a um público-alvo, todavia deve ser claro o suficiente para outros públicos entenderem. Somados a isso o fato de ser criticado por outros pesquisadores, participantes e informantes, daí a necessidade de caracterizar os sujeitos da pesquisa, ou estabelecer seu anonimato, e ser atraente para o leitor.

Nesse caso em especial, permitiu ainda um aprofundamento no uso de estratégias de leituras literárias no processo de alfabetização como uma proposta metodológica para o ensino da leitura e, concomitantemente, colaborou para responder ao objetivo deste estudo.

3.1 O LÓCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa foi em uma escola da rede municipal, localizada na zona rural de Presidente Kennedy. O município em questão fica localizado no Sul do estado do Espírito Santo, com aproximadamente 12 mil habitantes, dos quais 65% da população residem na zona rural e 35 % na zona urbana.

A pesquisa foi realizada em uma escola que atende da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental I nos turnos matutino, vespertino e Educação de Jovens e Adultos (1º segmento) no período noturno, e envolveram duas professoras e seis alunos da pré-escola (Educação Infantil) acompanhado pelos respectivos pais e/ou responsáveis, via *on-line*.

A pesquisa sobre a eficácia de uma metodologia de ensino-aprendizagem dentro do processo de alfabetização pautada na utilização de estratégias de leitura literária teve por objetivo discutir a eficácia de uma metodologia de ensino-aprendizagem pautada na utilização de estratégias de leitura literária com livro da literatura infantil o autor capixaba, Ilvan Filho, no turno da respectiva turma para alcance de uma visão mais concreta.

3.2 MATERIAIS E MÉTODOS

Esse procedimento da pesquisa refere-se à forma de coletar as informações necessárias para responder ao nosso problema de pesquisa. Sendo de caráter qualitativo, esta pesquisa desenvolveu um estudo de caso que se deu por intermédio de uma conversa *on-line* através do aplicativo *Whatsapp* (devido aos tempos de isolamento em decorrência da pandemia da covid-19), com duas professoras e seis alunos, devidamente acompanhados de seus respectivos pais, sujeitos ativos deste estudo, através de um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas, na plataforma formulário digital *Google Forms* para levantamento dos dados necessários ao estudo, na condição de observadora do processo de planejamento no *lócus* da pesquisa.

Esse procedimento *on-line* foi realizado para identificar de que forma o uso de estratégias de leitura pode colaborar para o fortalecimento do processo de aquisição leitora dos alunos.

Esta investigação objetivou levantar informações e discutir pontos que contribuíram com o norte da pesquisa, permitindo verificar o contexto real do uso de estratégias de leitura literária com o livro de literatura Infantil “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, de Ilvan Filho, mediada pela tecnologia e o auxílio da família, como recurso para o fortalecimento do processo de alfabetização nas práticas pedagógicas dos professores/sujeitos da pesquisa.

Conforme Gil (2008), o questionário semiestruturado apoia-se em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Assim, os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Ou seja, o foco primordial nesta análise foi posto pelo pesquisador.

Os objetivos expostos na pesquisa serviram de norte ao longo do estudo, buscamos estabelecer relações entre o compreendido das afirmativas dos sujeitos

pesquisados e o evidenciado pela pesquisa. Para Triviños (1987) o questionário semiestruturado é o que favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta das informações.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta etapa, constituída pela discussão e análise dos dados, foi organizada em duas partes em que, a primeira etapa aborda os dados obtidos dos questionários, traçando o perfil do grupo pesquisado e destacando os principais aspectos de suas falas sobre o que entendem sobre estratégias de leitura, como se dá sua utilização e os benefícios que se espera delas dentro da prática pedagógica do processo de alfabetização na escola pesquisada.

Em seguida foram apresentados os dados obtidos a partir da coleta de informações nas oficinas de leitura literária com livro infantil “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, de Ilvan Filho.

Para tanto, adotamos como recurso para o registro a videogravação que atendeu, assim como identificado no estudo de Ramos (2012) a diferentes funções, quais sejam:

Esse momento exploratório das informações videogravadas nos foi revelando pistas de aspectos teóricos a serem seguidos, de novas aprendizagens a serem investidas, delimitando as aquisições do grupo que foram sendo acompanhadas através de relatos verbais e registros individuais nos diários de cada professora (p. 23).

O recurso da videogravação nos trouxe a possibilidade de registrar momentos únicos entre as crianças e o mediador. O vídeo serviu também como uma forma de *feedback* para a pesquisadora, ainda durante o processo de pesquisa de campo, redirecionando o olhar e a busca de registros que evidenciassem as diferentes formas de interação ocorridas nas sessões de leitura.

As gravações foram realizadas através do aplicativo *Whatsapp*, direcionadas para capturar os indícios de interação dos resultados encontrados, numa análise qualitativa onde foram devidamente transcritos e analisados posteriormente em formato de texto na busca de desenvolver as duas atividades práticas necessárias: reconhecimento do tipo de dado que pode ser produzido, analisado e explicado; e desenvolvimento das atividades práticas que se adéquem à coleta dos dados de

acordo com o objetivo almejado pela pesquisa.

3.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURAS

Diante de todo um aparato tecnológico no qual estamos inseridos a leitura tradicional continua sendo uma habilidade essencial, da mesma forma que a compreensão leitora. Sejam livros didáticos, revistas ou livros, as pessoas ainda leem, embora não tanto quanto antes.

A escola ensina as crianças a ler, mas muitas não ultrapassam a decifração de códigos, não havendo a compreensão leitora, que permite ao leitor adentrar no texto, em um diálogo íntimo, em busca dos seus significados. No entanto, existe a dúvida porquê de, na escola, a leitura ainda se mostrar tão complexa.

Sabemos que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, e é substancial uma interlocução com o autor, compreendendo suas ideias, descobrindo seus propósitos, fazendo perguntas e procurando as respostas no texto, com base nas hipóteses levantadas antes da leitura. Para isso, é de essencial a compreensão da leitura, que pode ser desenvolvida através de estratégias, que devem ser aplicadas em todo o processo de leitura.

Em relação às estratégias de leitura Solé (1998) destaca que é difícil estabelecer uma diferença entre procedimentos e estratégias. Procedimento (regra, técnica, método, destreza ou habilidade) é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.

Existe a necessidade de formular previsões sobre o texto a ser lido e perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas (certificando-se de que o texto foi compreendido e tomando decisões sobre o que podemos fazer quando identificamos determinado obstáculo) e resumir as ideias do texto - expondo sucintamente o que foi lido, ou seja, recapitulando informações (SOLÉ, 1998).

Giroto e Souza (2010) elencam dentro desse processo três estratégias para depois da leitura: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta a perguntas. A autora considera as estratégias uma capacidade de ordem cognitiva elevada, intimamente ligada à metacognição, como a capacidade de o indivíduo conhecer o próprio conhecimento e de pensar sobre sua atuação.

Assim, optamos por ressaltar, dentre as demais fontes de leitura o uso de estratégias de leitura literária por entendermos que a emoção é essencial para que

ocorra a aprendizagem, estimulando através de metodologias criativas a ludicidade, a sensibilidade e a imaginação, enriquecendo a visão e interpretação do mundo e da realidade.

Pouca importância tem sido dada à abordagem do ensino das estratégias de leitura literária no processo formal de leitura. Em geral, os textos poéticos na escola se reduzem à obrigação da análise gramatical. Entretanto, entendemos que poesias são mais do que frases fixas para localizar informações simples, que são esvaziadas em um questionário preparado com antecedência pelo professor.

Contudo, pensamos ser um ato de fruição, sensibilização, internalização de imagens, cujo conteúdo permite viajar por várias etapas da imaginação. Trata-se, então, de assumir, em seu verdadeiro contexto, os caminhos infinitos que as cantigas oferecem. Promover as estratégias de leitura literária na escola é vital, pois nela encontramos um lugar de encontro, buscando o seu sentido lúdico, estético e libertário do ato de ler.

Crianças que têm experiências estimulantes de alfabetização desde as séries iniciais têm uma vantagem no desenvolvimento de vocabulário, compreendendo os objetivos da leitura e desenvolvendo uma consciência dos conceitos de escrita e alfabetização.

3.4.1 A BNCC da Educação Infantil

As concepções propostas pela BNCC (2018) para a Educação Infantil, é fundamental tanto para a utilização dos conjuntos de atividades quanto para todas as demais ações realizadas na escola em que todos os envolvidos conheçam a proposta, estudem e reflitam sobre ela. Há muito que aprender, transformar e, com isso, colaborar para a qualidade da educação de bebês e crianças que frequentam as escolas de Educação infantil.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento o entendimento sobre a criança, seu protagonismo e a ação do professor passa, necessariamente, por uma educação pautada na garantia de direitos básicos e fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças. A BNCC (2018, p. 38) estabelece seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a etapa da Educação Infantil. São eles:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos,

utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário

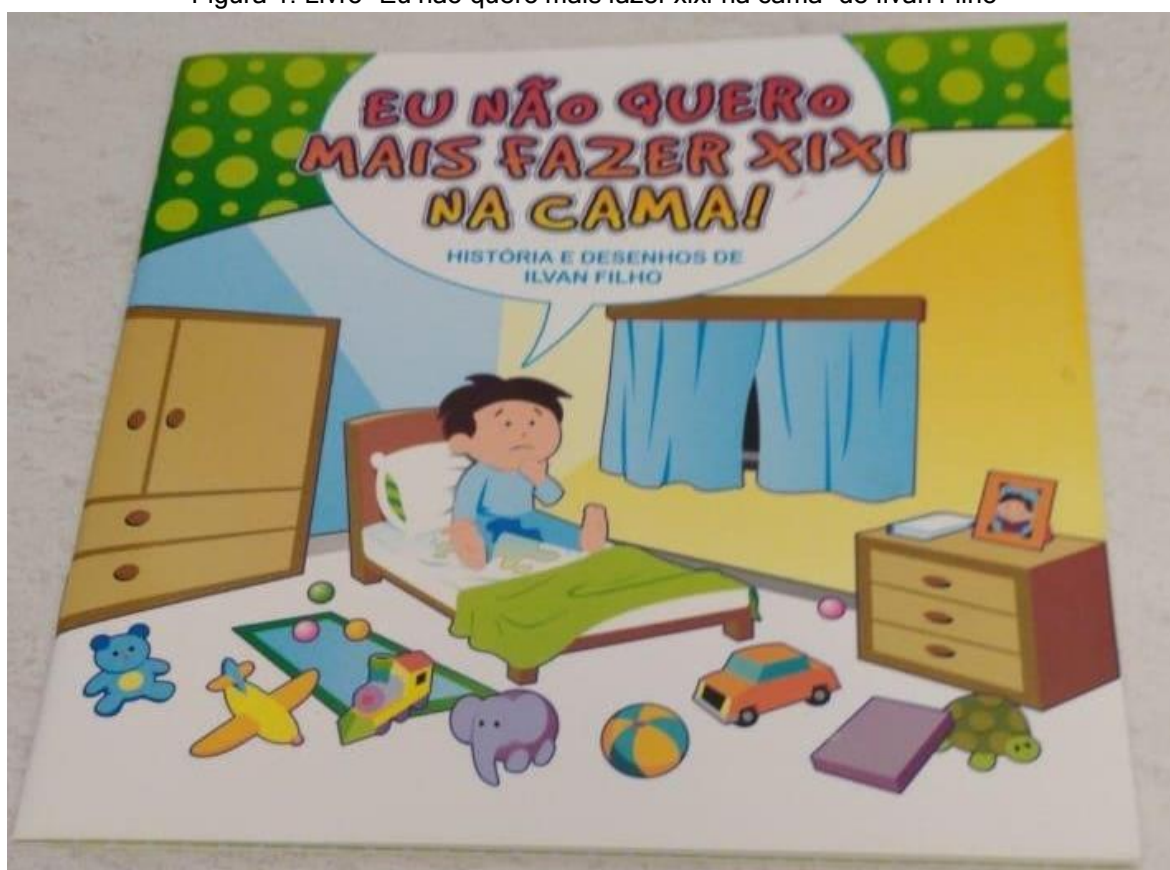
3.4.2 Ações do responsável pela estratégia de leitura

A docente envolvida e atuante na escola escolhida coletou informações sobre os comportamentos dos alunos, dificuldades, desenvolvimento das atividades e eficácia das estratégias de leitura no processo de alfabetização como instrumento para o ensino da leitura, utilizando todos os recursos disponíveis que lhe possam auxiliar no desenvolvimento, criatividade e eficácia do processo leitor.

A oficina de leitura foi trabalhada em duas semanas e objetivou auxiliar no desenvolvimento do processo leitor estimulando o imaginário e a criatividade da criança através da história do livro "Eu não quero mais fazer xixi na cama", de Ilvan Filho.

Os pais receberam a apostila em casa, de acordo com os protocolos que exige a pandemia da covid-19, onde foram tomados os cuidados necessários. Seguido a isso um horário foi marcado para as aulas onde essa autora entrou para fazer juntos as leituras do respectivo livro, e para contar a história para os alunos com o devido auxílio dos pais, tudo realizado pelo aplicativo *Whatsapp*.

Figura 1. Livro "Eu não quero mais fazer xixi na cama" de Ilvan Filho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

No cronograma da oficina de leitura desenvolvida estão elencadas as ações que serão seguidas na sua implementação:

- 1ª ação: foi explicada pela autora, alguns modelos de oficina de leitura que podem ser usados na alfabetização, como forma de reforço escolar, para desenvolvimento da autonomia leitora;
- 2ª ação: a autora desta pesquisa idealizou um projeto para os pais dos

discentes da escola alvo, como oficina de leitura, desenvolvendo com seus filhos com o objetivo de fortalecer neles a autonomia leitora;

- 3ª ação: como produto foi elaborado um Guia didático com orientações pedagógicas para a utilização de estratégias de leitura literária no atendimento remoto da educação infantil, voltado para os professores da rede, acoplado a algumas estratégias que os orientem no desenvolvimento da autonomia leitora de seus alunos dentro do processo de alfabetização.

Para alcance do rendimento final podem ser utilizadas as ferramentas de avaliação que foram projetadas para avaliar a capacidade leitora dos alunos sobre os textos encontrados nos livros infantis, por exemplo, e outros instrumentos que porventura sejam abordados na oficina de leitura.

3.4.3 Avaliação

As atividades incluídas em cada etapa da oficina de leitura (planejar, fazer e revisar) que serão propostas aos seis alunos da pré-escola (educação infantil) foram relacionadas e organizadas dentro dos horários e critérios estabelecidos pela família dos discentes. E em seu desenvolvimento e avaliação foram utilizadas quatro etapas, a saber:

- 1ª etapa: identificação das dificuldades leitoras dos alunos;
- 2ª etapa: desenvolvimento da oficina de leitura escolhida;
- 3ª etapa: comparação do antes e depois da aplicação da oficina de leitura;
- 4ª etapa: análise e conclusão oficina de leitura.

Ao final da oficina de leitura o aluno colocou em prática as noções e habilidades desenvolvidas em cada etapa do processo, um procedimento que possibilitou a professora/pesquisadora avaliar os progressos alcançados além de levar o aluno a entender claramente o que foi trabalho neste projeto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo versa os resultados provenientes da pesquisa que foi aplicada em forma de questionário semiestruturado através do formulário digital *Google Forms* com as duas professoras regentes das turmas do pré I e II, e a oficina de leitura literária *on-line via Whatsapp* com seis alunos da respectiva instituição de ensino acompanhados dos seus respectivos pais e/ou responsáveis.

Inicialmente foi enviado por *e-mail* um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas totalizando 15 perguntas para que as professoras respondessem, e posteriormente, após a análise das respostas, foi realizada uma oficina de leitura literária *on-line* para promover a literatura na educação infantil com engajamento da família.

Os sujeitos da pesquisa, foram duas professoras regentes das turmas de pré-escola I e II participantes do questionário e na aplicação da oficina de leitura literária foram seis alunos.

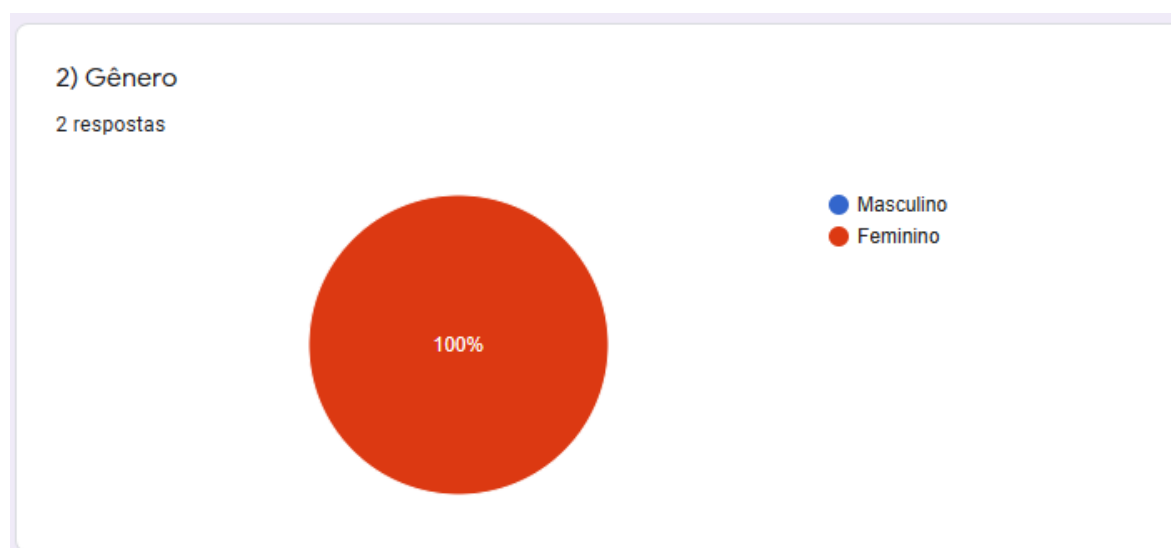
Nesta etapa da pesquisa a análise das informações é tida como uma técnica de análise de dados, sendo importante e com potencial para o desenvolvimento teórico do campo da pesquisa, através da utilização dos raciocínios indutivos, dedutivos e comparativos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Os dados coletados na pesquisa foram analisados através da compreensão da prática pedagógica dos docentes, e, também, com base no referencial teórico com o objetivo de desenvolver reflexão sobre nossa proposta.

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Os cinco primeiros gráficos fazem uma breve análise do perfil das professoras regentes de turmas do pré I e II entrevistadas. Em relação à faixa etária das docentes mostra que as entrevistadas têm entre 47 e 52 anos de idade.

Figura 2: Gênero

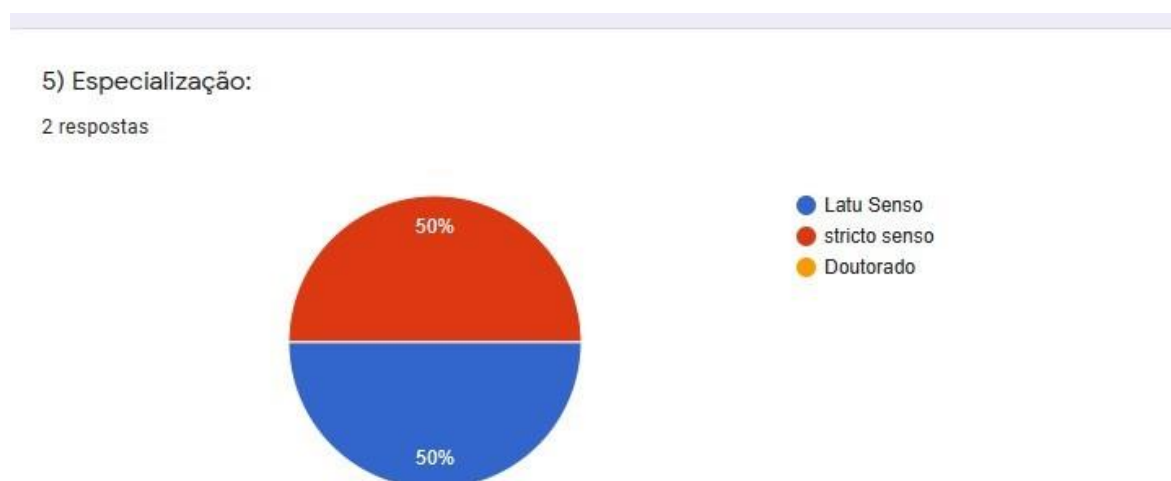


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

No gráfico (Figura 2) ilustrado acima, das duas docentes entrevistadas todas são do sexo feminino. Em relação ao vínculo empregatício as professoras responderam que trabalham pela prefeitura em designação temporária (DT).

No tocante à formação acadêmica das duas professoras, ambas possuem graduação e pós-graduação. O gráfico apresenta outras formações das docentes, em relação à especialização:

Figura 3: Especialização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Analisando o gráfico acima apresenta que uma docente possui especialização (lato sensu) e a outra possui especialização (stricto sensu).

4.1.1 Literatura infantil: O que fazem as professoras?

Para avaliarmos se as práticas de leituras prazerosas eram importantes foi preciso, num primeiro momento, conhecer sobre a incidência da leitura na educação infantil para as docentes investigadas. Por isso, perguntamos: Quais são as práticas da leitura literária em aulas remotas? Com tal indagação objetivávamos conhecer se tal prática se evidenciava no cotidiano educacional que as docentes gostam de trabalhar contos de fadas. No entanto, a leitura também pode ser exercitada e desenvolvida de outras formas. Na Educação Infantil, por exemplo, é possível trabalhar essa habilidade por meio de brincadeiras, cantigas, músicas, ritmos e melodias em qualquer lugar, as histórias em quadrinhos e até mesmo fotos de família podem ser bons estímulos à leitura.

A partir das respostas apresentadas acima podemos perceber que as professoras afirmam trabalhar a leitura em sala de aula. A partir desse resultado, observamos que as docentes atribuem lugar as literaturas infantis, podendo, a partir disso, reconhecê-la como sendo uma prática prazerosa para os seus alunos. E Solé afirma:

No ato de ler há objetivos diversos: estudar, informar, revisar um texto escrito pelo próprio aluno ou simplesmente pelo prazer. O professor necessita explicitar para a turma essas diferentes finalidades e trabalhar as modalidades próprias para cada uma delas (SOLÉ, 1998, p. 88).

É através da leitura que o conhecimento abrange e diversifica, no entanto para alcançar seus objetivos a leitura deve ser incentivada na infância, para que as crianças aprendam desde cedo que ler é um ato prazeroso e valioso para seu aprendizado.

A escola é a instituição encarregada da alfabetização da criança; entretanto, os meios para a difusão da leitura provem de um setor mais amplo. Dizem respeito ao conjunto de uma política de leitura, que transcorre preferencialmente na escola, mas resulta de um posicionamento de toda a sociedade (ZILBERMAN, 1990, p.106).

Assim, Abramovich (1993) ressalta a importância do ensino da leitura para crianças, de forma que escutá-las é um precedente para a formação de leitor, além de incitar seu imaginário para responder tantas questões existentes no mundo da criança.

Buscando, ainda, saber a periodicidade com que tais metodologias do ensino

da leitura na Educação Infantil ocorriam na escola, indagamos as participantes: Qual frequência dos planejamentos da leitura literária em aulas remotas foram elaborados?

Os dados apresentados através do gráfico abaixo evidenciam que é rotineira a prática de planejar atividades de leitura na educação infantil, o que favorece a percepção de que o prazer atribuído aos momentos de leitura pode ser reconhecido pelas participantes.

Figura 4: Planejamento de leitura literária em aulas remotas

7) Qual frequência do planejamentos da leitura literária em aulas remotas foram elaborados?

2 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Percebemos, pelas justificativas apresentadas, que as docentes investigadas reconhecem a relevância da leitura expressa por Coelho (2004), praticando-a cotidianamente.

Questionadas em relação aos planejamentos seguirem alguma orientação em decorrência da pandemia. Todas responderam que sim. Abramovich (1993), destaca a relevância na formação do indivíduo, considerando que ouvir histórias auxilia no processo de formação de um bom leitor.

Ainda tecendo comentários sobre planejamento de atividades de leitura literária, foi questionado: Quanto tempo as docentes dispõem para planejar as atividades. Todas as docentes responderam que dentre as alternativas oferecidas elas utilizam outros horários para planejar as atividades, os dados podem ser melhores analisados através de o gráfico a seguir.

Figura 5: Tempo disposto pelas docentes para planejar as atividades



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Segundo Giroto e Silva (2010) o ensino de leitura realizado atualmente nas escolas está diretamente relacionado à concepção pela qual o professor planeja a atividade de leitura em todas as suas ações em sala de aula. Isso significa que a forma como o docente idealiza a ação educativa para o ensino de leitura fundamentará o modo como propõe, dinamiza e avalia o ato de ler, dentro e fora da sala de aula.

Entretanto, nas aulas remotas, essas condições são diversas, devendo ser desenvolvidos sistemas eficazes de aprendizagem. O que se sabe é que, especialmente para a Educação Infantil, videoconferências provavelmente não conseguem reter a atenção. Ao se referir a distância física das crianças e o convívio social.

A principal ferramenta de educação disponível durante o fechamento das escolas tem sido o aprendizado remoto e o ensino doméstico. As evidências sobre esses modos deixam claras as condições que seriam necessárias para que os alunos aprendam e para que os professores ensinem com eficácia nessas condições. Sobre esse sentido questionamos as docentes: Sentiu dificuldades em não ter contato físico com as crianças? Quais? As docentes responderam:

Sim. Por não estarmos em aulas presenciais (PROFESSORA 1).
Sim, a falta de interação do professor com o aluno dificulta o bom desenvolvimento da aprendizagem na maioria dos casos, visto que os pais se desdobram para auxiliar os filhos que na maioria deles não tem conhecimento dos conteúdos para ensinar seus filhos (PROFESSORA 2).

Assim, corroborando com a fala da professora 2 os pais de crianças em idade

pré-escolar podem incentivar o desenvolvimento da linguagem oral, por meio da conversa e da leitura para seus filhos, apoiando atividades de leitura e escrita, definindo rotinas e incentivando bons hábitos. Também deve ser estimulado o desenvolvimento da linguagem oral, criando espaços para conversa, com o uso de pausas intencionais, criando tempo para as crianças pensarem e construírem uma resposta, estimulando os pensamentos e as ideias sobre um determinado tópico (ALVES, 2020).

Quando as docentes foram questionadas sobre: Qual sua opinião a respeito da parceria com as famílias para realização das atividades? As docentes responderam:

Muito boa (PROFESSORA 1).

Minha opinião é que quando acontece uma boa interação, família/escola aeducação flui melhor (PROFESSORA 2).

Enfim, analisando as respostas das docentes fica evidente que o ensino remoto requer que pais e professores trabalhem juntos. Nesse sentido, uma boa comunicação e interação entre família e escola pode reforçar esta colaboração.

Quando questionadas se tiveram algum contato com os responsáveis das crianças no período pandêmico, e como foi esse contato. Com esta questão gostaríamos de saber se elas reconhecem os impactos da pandemia, e a necessidade de o contato com os discentes, o que se evidenciou através das respostas das docentes:

Sim. Via celular (PROFESSORA 1).

Tenho sim, através de grupo de *Whatsapp* (PROFESSORA 2).

As respostas das docentes são compreensíveis e justificáveis, visto que através de desenvolvimento econômico no país, não só isso a pandemia impactou a economia geral e o cotidiano, como também a saúde emocional, mental e física.

Alguns países em desenvolvimento oferecem aulas por meio de rádio, televisão e plataformas *on-line*. Não obstante, as famílias e os alunos mais pobres não têm acesso a esses recursos para aprenderem em casa e recorrem apenas aos celulares.

Assim, com base no último questionamento as docentes: É possível tirar dúvidas acerca das dificuldades encontradas pelos alunos na realização das

atividades remotas? De que forma? As docentes argumentaram que:

Sim. Através do celular (PROFESSORA 1).

Sim. Quando os responsáveis têm alguma dificuldade sempre entram em contato com a professora através do celular, seja ligando ou mandando mensagens (PROFESSORA 2).

Com base nos relatos acima fica evidente as famílias e os alunos que não têm acesso a recursos para aprender em casa, e novamente aparece a figura do celular como fonte de acesso e contato que antes era proibido em sala de aula, e na atualidade é um instrumento para auxiliar nas aulas remotas. De acordo com Resende (2020, p. 13):

A tecnologia, que para muitos professores e escolas era um problema, do dia para a noite, se tornou a solução mais poderosa para ensinar, aprender e manter o vínculo entre escola e estudantes. O maior exemplo de transformação é o telefone celular, que passou de totalmente proibido não do aluno para totalmente indispensável para o acompanhamento das tarefas.

Desta feita, o ensino remoto é uma solução para dar continuidade ao sistema educacional, mas é difícil para a população socioeconomicamente vulnerável, porque muitos pais não frequentaram a escola e faltam as infraestruturas da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), computadores, dentre outras ferramentas, para fornecer esse tipo de ensino, onde o acesso a computadores e à internet é fundamental para o seu sucesso. Além disso, a equipe e os professores devem estar familiarizados com as plataformas de ensino *on-line*, entretanto os docentes têm enfrentado dificuldades na área de tecnologia e falta de disponibilidade de infraestrutura (DI PIETRO *et al.*, 2020).

4.2 PROJETO DE OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA COM LIVRO INFANTIL

A oficina de leitura literária proposta para este estudo foi organizada tendo, como elementos centrais do livro de história de literatura infantil como: leitura de capa e ilustrações, com o objetivo de abertura de espaços de diálogo entre as famílias que possibilitassem a realização de atividades que, aos poucos, permitissem a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Essa oficina foi pensada tendo como fundamentação teórica a concepção de estratégias de leitura e Solé (1998), nos campos de experiências da BNCC (2018), escuta, fala,

pensamento e imaginação, tendo a família como mediadora.

Quadro 2 - Estratégias de leitura e de escrita

ESTRATÉGIAS DE LEITURA		
CONEXÕES	CONHECIMENTO PRÉVIO	INFERÊNCIAS
VISUALIZAÇÃO	PERGUNTAS AOTEXTO	SUMARIZAÇÃO
SÍNTESE		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Recursos: Apostila e cópia xerocada do livro “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, de Ilvan Filho.

TEMA: EXPLORANDO AS ILUSTRAÇÕES DO LIVRO

As oficinas foram expostas em três momentos com tempo estimado em 40 minutos, contendo o que fazer antes, durante e depois. Vale ressaltar que não é possível estabelecer limites entre o que acontece antes, durante e depois da leitura, já que o professor constantemente retoma aquilo que não ficou claro ao aluno.

Dessa forma, se está falando de um leitor e daquilo que pode ser feito para estimular a compreensão durante o processo de leitura, que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigorosamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa conduzida pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998. p. 133-134).

BNCC - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EXPLORADOS NESTA OFICINA

Foram explorados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiências, escuta, fala, pensamento e imaginação nesta oficina proposta. A seguir será melhor detalhado cada objetivo:

O primeiro refere-se ao (EI02EO04): comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. O segundo diz respeito a (EI02EF01): dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

O terceiro tem relação a (EI02EF03): demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e

acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). Já o quarto objetivo visa (EI02EF04): formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. E o quinto objetiva (EI02EF05): relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas.

O sexto objetivo tem por finalidade (EI02EF06): criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. E por fim, o sétimo visa (EI02EF09): manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.

O QUE FAZER ANTES

Antes de iniciar alguma atividade pedagógica é substancial que haja um planejamento prévio do que se pretende trabalhar, a metodologia, o tempo estimado para as atividades, dentre outros. Nesse sentido, nesta etapa da oficina foi estruturado da seguinte forma:

- Tempo sugerido: tempo estimado de execução da atividade. Lembre-se de que cada turma e cada criança são únicas, portanto, o tempo pode variar.
- Contextos prévios: descrição das ações prévias necessárias à realização de cada atividade.
- Materiais: lista com materiais necessários e sugeridos para a execução da atividade.
- Espaço: sugestão da forma de organizar o espaço, o que ajuda a entender o que deve considerar antes de propor a atividade e a necessidade de organizar materiais e espaços da escola para seu desenvolvimento. Também auxilia na escolha do melhor horário e dia para sua realização, considerando sua rotina e a rotina institucional.
- Perguntas para guiar as observações: questionamentos importantes para entender aquilo que precisa prestar atenção durante o trabalho com as crianças, de modo a verificar se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos estão sendo alcançados.
- Para incluir todos: sugestões para que nenhuma criança, com ou sem deficiência, fique de fora da proposta.

Contextos prévios

Referente aos contextos prévios é primordial que se leia o livro escolhido a fim de se familiarizar com a história, o ritmo da narrativa, as vozes dos personagens, dentre outros aspectos.

É indispensável atenção à qualidade da narrativa e das ilustrações e à adequação à faixa etária. É importante que as ilustrações estejam diretamente relacionadas à história e que as crianças não conheçam a história do livro escolhido.

Confeccione um cartaz permanente de leitura do dia e fixe uma embalagem de plástico nele, onde o professor deverá colocar o livro lido no dia.

Separe um caderno e uma caneta para fazer anotações das falas das crianças durante a leitura. Disponibilize o livro para que elas possam manusear durante a segunda leitura.

Materiais: Livros de literatura infantil com ilustrações. Uma excelente sugestão é a obra, “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, de Ilvan Filho, para desenvolver a leitura com todo o grupo.

Perguntas para guiar suas observações

1. O que as crianças identificam nas ilustrações? Como elas relacionam as ilustrações com a narrativa?
2. Como elas se expressam (oralmente, apontando, com expressões ou gestos)?
3. Elas demonstram interesse e prazer ao ouvir a história? Como reagem ao longo da leitura e como interagem com a história? Que tipos de perguntas e comentários fazem?

O QUE FAZER DURANTE

Nesta seção, encontra-se a descrição completa da atividade a ser realizada.

- Possíveis falas do professor: exemplos de falas que o professor pode usar no momento da atividade.
- Possíveis ações das crianças: previsões de ações que as crianças podem

realizar durante a atividade.

- Para finalizar: indicações sobre como encerrar a proposta.

Desenvolvimento: reúna todo o grupo em uma roda no *Whatsapp* esclareça que, na atividade, as crianças conhecerão um livro novo, mas que antes de ler vão explorá-lo juntos. Apresente o livro e explore com elas os elementos da capa (personagens, cenários, título, autor, ilustrador, editora etc.). Faça perguntas que as ajudem a antecipar os personagens e as situações que ocorrerão durante a leitura. Fique atento, seja responsivo às falas e às percepções das crianças.

Possíveis falas do professor na atividade 1.

- O que vocês veem nessa capa?
- Qual será o título da história? Onde ele está escrito?
- Isso mesmo, o que há na história. Você acha que ele está ...?

Depois de explorar a capa, parta para as ilustrações do livro. Folheie a obra com as crianças. Retome imagens que elas já viram na capa e que estão nas páginas do livro, e ouça o que elas inferem a partir das ilustrações. Possibilite que descubram novos personagens, observem detalhes e questionem situações. Ouça, observe, responda os questionamentos e interaja com elas. Então, retome a atenção do grupo para começar a leitura.

Possíveis falas do professor na atividade 2.

- Será que há outro personagem na história fora esses da capa? Como podemos descobrir mais antes de ler o livro?
- Olhem! Lembrem que vimos na capa?
- Quem será este personagem aqui? Você acha que ele está triste? Por quê?

Diga que agora vocês lerão a história para checar as hipóteses que levantaram. Antes de começar a ler, realize algum tipo de ação que marque o início da leitura. Leia e aponte, o título e os nomes dos autores, do ilustrador e da editora. Retome o que as crianças podem ter indicado na exploração da capa sobre a localização do título e sobre outras informações escritas, confirmando ou não as suas hipóteses.

Lembre-se de que esse é um momento de leitura, portanto use o livro sem fazer nenhuma adequação no vocabulário ou na narrativa. Enquanto você lê, as crianças devem conseguir enxergar o livro também. Elas podem fazer comentários, constatações, perguntas ou reagir a determinada situação. Possibilite que elas se expressem. Responda às perguntas, valorize os comentários delas, mas não demore ou desvie muito do ato de ler, retomando a leitura rapidamente, para não perder o ritmo e o encadeamento da história. Se possível, anote em seu caderno os comentários que surgirem durante a leitura. Faça uma breve acolhida dos comentários, dizendo que vai anotar aquele assunto para que possam conversar sobre ele depois, e cumpra esse acordo. Garanta que esse seja um momento de interação, prazer, descoberta e afetividade.

Possíveis falas do professor.

- O que há na capa mesmo! Vamos ver o que mais acontece com ele?
- Que legal! Vou anotar aqui e, quando terminarmos a leitura, vou querer saber mais sobre ele.

Após a leitura da história, retome a narrativa com as crianças, comparando-a com as hipóteses levantadas por elas anteriormente. Envolver as na conversa, estimulando-as a lembrar de alguma cena, a imitar algum som, alguma expressão ou algum movimento ou a repetir alguma fala de um dos personagens. Atente-se às diferentes formas de expressão.

Todo o processo durante a execução da atividade é primordial para se obter êxito, assim é importante atentar-se a todos os detalhes do começo ao fim. Depois de conseguir o envolvimento do leitor com o texto que se almeja através das estratégias que o induzem a assumir um papel ativo perante o mesmo, iniciamos a atividade de leitura propriamente dita. Nesse momento o leitor despenderá de todo seu empenho no sentido de construir uma interpretação possível do texto.

[...] para que o aluno deixe de consistir em mau leitor, é absolutamente necessário que possa admitir progressivamente o domínio do seu próprio processo e perceba que pode utilizar os muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, contudo as estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc. as quais precisa compreender o texto (SOLÉ, 1998, p. 126).

Durante a leitura o professor pode escolher diversas formas de abordar o texto com os alunos, como:

Leitura dirigida: o professor solicita, à medida que o aluno vai lendo,

pequenos resumos para uma melhor compreensão de determinados pontos. **Leitura partilhada:** é outra forma de guiar à leitura. Aqui educador e alunos lêem o texto em trechos e, conforme a leitura vai acontecendo, vão se fazendo pausas para resumir o que se leu, solicitar explicações, fazer novas previsões.

Leitura silenciosa: este é o tipo de leitura que mais o aluno vai valer-se. É na leitura individual, leitor e texto interagindo, que o aluno vai demonstrar se as estratégias trabalhadas pelo educador surtiram o efeito almejado, o de tornar o aluno um leitor independente, capaz de tomadas de decisão que o conduzirão a uma compreensão/interpretação eficaz (SOLÉ, 1998, p. 116 grifos do autor).

Se as crianças pedirem, leia a história novamente. Nessa faixa etária, é comum elas terem o desejo de ouvir a mesma história repetidas vezes. Essa prática permite a elas que se aproximem da narrativa, descubram novos elementos que não haviam identificado em uma primeira leitura e comecem a perceber que o texto escrito nunca muda. Na segunda leitura, possibilite que elas participem ativamente, lembrando e antecipando fatos. Aproveite para retomar os comentários que você anotou durante a primeira leitura. Para as crianças que não estiverem tão envolvidas, disponibilize os outros livros, para que folheiem enquanto escutam a história.

Finalizando esta etapa diga às crianças que o livro vai ficar disponível com elas, para que possam ler em outros momentos. Crie um ritual de encerramento para as atividades de leitura de histórias. Você pode recitar um verso ou cantar uma música. Possibilite que as crianças manuseiem os livros por mais algum tempo, incluindo o que você leu. Avise quando faltarem cinco minutos para terminar esse momento.

O QUE FAZER DEPOIS

Esta seção propõe caminhos para a finalização da atividade.

- Desdobramentos: procedimentos e estratégias vinculados à atividade que a ampliem ou complementem.
- Engajando as famílias: propostas de ação que ajudem a envolver familiares e responsáveis das crianças.

Desenvolvimento: pedir que encontrem a página na qual está determinada a situação da narrativa.

Não é possível estabelecer limites entre o que acontece antes, durante e depois da leitura, já que o professor constantemente retoma aquilo que não

ficou claro ao aluno.

Dessa forma, se está falando de um leitor e daquilo que pode ser feito para estimular a compreensão durante o processo de leitura, que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigorosamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa conduzida pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998, p. 133-134).

Após os primeiros passos onde se leu o conto explicamos o objetivo pelo qual este foi o escolhido, depois de todo um processo de interação entre leitor/texto, chegamos ao momento de realizar uma interpretação mais profunda, o aluno já possui os pré-requisitos desejados para que ocorra a busca dos implícitos do texto.

Com base nisso, é importante que o professor leve em consideração os aspectos que a BNCC (2018) aborda sobre os eixos de leitura e de escrita. Esses eixos visam tornar o ensino mais ativo, autônomo e capaz de ir além da exposição de conteúdos. Para isso, sobre o eixo de leitura ela destaca,

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- Apreender os sentidos globais do texto.
- Reconhecer/inferir o tema.
- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura (BRASIL, 2018, p. 70).

ENGAJANDO AS FAMÍLIAS

Posicione o cartaz de leitura do dia que você preparou e apresente aos responsáveis.

Figura 6 - Cartaz de leitura



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O cartaz deverá conter as ilustrações que relacionem a capa com a história. Convide os adultos a folhear o livro. Dessa forma, eles poderão acompanhar as histórias que as crianças estão ouvindo e conversar com elas sobre as obras.

4.3 OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA

A partir das atividades desenvolvidas ao longo da oficina de leitura literária com livro “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, de Ilvan Filho.·Publicado no

segundo semestre de 2011. A obra conta as angústias e as ansiedades de um menino que não quer mais fazer xixi na cama, mas que, como ele mesmo questiona: “de noite, tenho sonhos e quando acordo de manhã a cama está toda molhada! Será que vai ser assim a vida toda? O que eu posso fazer?”

O autor narra de forma divertida e quase poética um tema que é motivo de constrangimento para muitas crianças. A leveza na abordagem traz uma mensagem de superação, encanta também pelo bom humor, que é característica do escritor. Segundo Souza *et al.* (2010, p. 104) “o mediador deve estimular seus leitores a parar e pensar sobre o que leram, pois, parar e pensar ativamente sobre a informação ajuda o leitor a manter-se no texto e a monitorar o próprio entendimento”.

Percebemos uma mudança de postura em relação à leitura, através dos depoimentos e posicionamentos dos alunos; do desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia; reconhecimento da importância da leitura e aumento da frequência da mesma, além de um despertar para o prazer pelo ato de ler. A fim de comprovar as conclusões obtidas serão exemplificadas algumas atividades, o objetivo e a repercussão que as mesmas tiveram nas oficinas de leitura literária *on-line*, a partir de seus depoimentos.

No primeiro momento da oficina de leitura literária, foi realizada uma videochamada com as crianças e seus pais, foram efetuados questionamentos quanto à expectativa das alunas em relação à atividade proposta, e quanto ao interesse delas em participar da mesma. Nesse encontro foram feitos diálogos sobre a importância da leitura literária infantil e o envolvimento da família.

Para Souza *et al.* (2010, p. 59) “as oficinas de leitura são momentos específicos em sala de aula em que o professor planeja o ensino de uma estratégia”.

Nessas oficinas, há uma ambientação intencionalmente planejada. E Solé (1988) complementa afirmando que as estratégias de leitura fazem parte de ferramentas para a formação e desenvolvimento de uma leitura proficiente.

Em completude a isso, para que ocorra uma produção de texto Lopez (2013) destaca que é preciso,

- 1) Ativar o conhecimento relativo ao tema que se vai escrever, tanto em relação ao conteúdo quanto à forma de estruturar as ideias e o público para quem está direcionado.
- 2) Ensinar a gerar ideias sobre um tema determinado.
- 3) Ensinar a hierarquizar as ideias que foram geradas.

- 4) Ensinar a representar essas ideias.
- 5) Ensinar a produzir o texto com estrutura de classificação ou de comparação-contraste, com a utilização dos indicadores.
- 6) Ensinar a revisar o escrito e a modificá-lo com base nos critérios de coerência e compreensão (LOPEZ, 2013, p. 152).

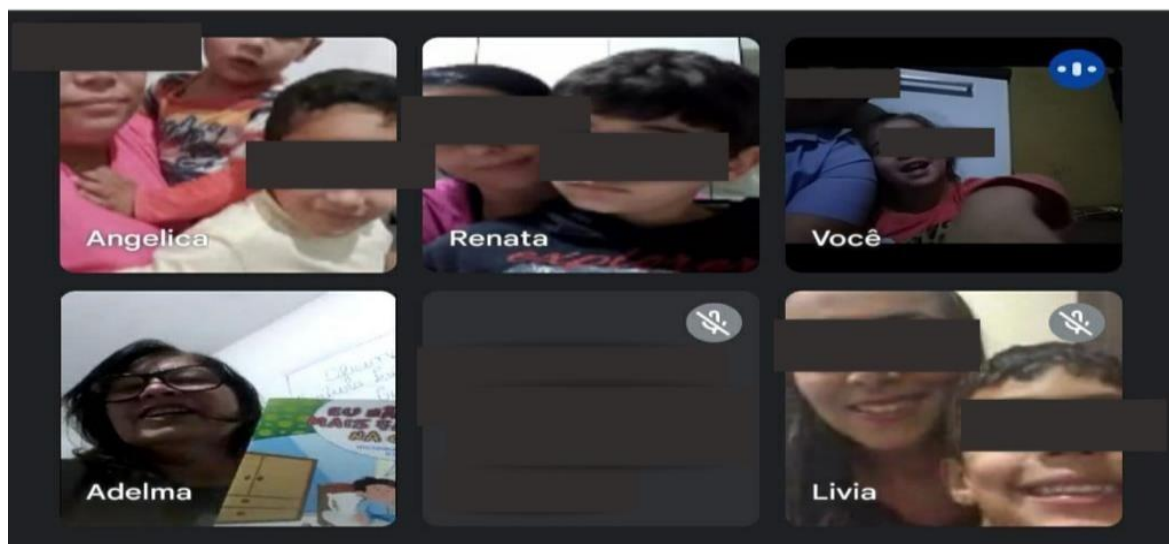
Para Souza *et al.* (2010, p. 85) trabalhar a estratégia é “sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas estratégias serem abordadas tão proximamente”. Quando os sujeitos visualizam um texto, eles estão criando imagens em suas mentes, o que ajudará na elaboração de significados e na interpretação textual.

A oficina proposta foi baseada no livro “Eu Não Quero Mais Fazer Xixi Na Cama”, do escritor e ilustrador Ilvan Filho e nas teorias de Souza *et al.* (2010), Solé (1998) e Lopez (2013).

4.3.1 Os tipos de reações das crianças

Nesta seção apresentamos os tipos de reações que identificamos em nossas observações, sendo elas: vocalizações, gestos/ações e emoções. Como forma introdutiva e participativa das crianças, apresentamos o título do livro, e em seguida perguntamos a elas o que estavam vendo na capa do livro. Uma criança respondeu: “que estava vendo o menino sentado na cama”. Ao ver o desenho na capa, um menino respondeu que: “ele também fazia xixi na cama”. Foi um momento de descontração, pois houve muitas risadas por parte das crianças.

Figura 7 - Videochamada com as crianças e seus pais



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A mesma criança também comentou que a bola que estava no chão era igual a dela. Uma menina comentou que “os brinquedos estavam espalhados pelo quarto e que na casa dela ela juntava os brinquedos quando acabava de brincar”.

Após esta reunião fizemos um grupo no *Whatsapp* por ser uma forma que eles já estão habituados devido ao atual ritmo das escolas do município.

Quanto ao interesse pela leitura, 100% dos alunos demonstraram interesse pela oficina, devido à importância atribuída ao ato de ler, objetivando desenvolver o hábito por esta atividade. A primeira etapa da oficina teve como objetivo incentivar e despertar para o ato de ler. Através do desenvolvimento de um trabalho de conquista e motivação pela leitura com envolvimento da família.

4.3.2 Vocalizações

No segundo momento com a oficina de leitura da página foi solicitado aos pais que abrissem a apostila do livro em estudo na página seis para fazer esta leitura em voz alta para seu filho, para que imitassem apenas os sons dos personagens presentes na história. O episódio a seguir envolveu alguns desses momentos de vocalizações. A pesquisadora lembra aos pais que todas as perguntas que seu filho fizer durante a leitura e desenho, devem ser registradas, pois essas conexões fazem parte do desenvolvimento do seu filho.

Após a realização da leitura solicitamos que os pais perguntassem para o filho qual animal que ele gostaria de ver na arca. Em seguida, para que o filho fizesse o desenho desse animal. A pesquisadora solicitou que tirasse uma foto e encaminhasse para ela.

Figura 8 - Atividade qual animal gostaria de ver na arca (boi) realizada pela criança 1



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os rabiscos dão lugar a formas intencionais em desenhos e pinturas, iniciando o desenvolvimento da capacidade de representar graficamente e de criar figuras que representem a realidade. Com a ajuda de um adulto a criança amplia a capacidade de comunicação oral e o interesse e conhecimento sobre a linguagem escrita e a forma como ela se organiza, o mais importante é valorizar as competências das crianças, desde bebês, para se desenvolverem e aprenderem considerando os aspectos socioemocionais, cognitivos, motores e de desenvolvimento das linguagens. Assim, um leitor pode tirar algo completamente diferente da literatura do que o outro, com base nos seus pontos de vista e experiências pessoais. Podem aprender a avaliar e analisar a literatura, bem como resumir e fazer hipóteses sobre o texto (ZILBERMAN, 2005).

4.3.3 Gestos/ações

Considerando a concepção de aprendizagem por experiência, o protagonismo das crianças, os eixos estruturantes e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento os quais serão listados, a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 40-3) da Educação Infantil propõe uma abordagem estruturada em cinco Campos de Experiências, a partir dos quais são propostos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. São eles:

O eu, o outro e o nós: é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.

Corpo, gestos e movimentos: com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.

Traços, sons, cores e formas: conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais (BRASIL, 2018, p. 40-43).

Durante a leitura, é possível perceber que eles demonstram uma prática capaz de não só interagir com a professora ou os pais, como também de demonstrar com ações o que está chamando a sua atenção durante a leitura.

Figura 9 - Atividade qual animal gostaria de ver na arca (cavalo) realizada pela criança 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Figura 10- Atividade qual animal gostaria de ver na arca (girafa) realizada pela criança 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Através dessa atividade prática, faz-se uma leitura das figuras da capa e uma construção oral e textual. É construída uma história a partir da união de diversas figuras, e da criatividade e imaginação de cada aluno. A imaginação, a criatividade e os sonhos são trabalhados e evidenciados como suporte para o despertar para o

prazer que a leitura pode trazer.

A leitura é imaginária, a gente viaja, sai de uma realidade bruta e entra em novos mundos (Relato de um pai 1).

Aprendi com essa oficina uma coisa muito importante que é que devemos ter sonhos, coisa que eu achava que não existia. Aprendi a dar respostas longas, a escrever um texto, contar uma história. Perdi a timidez quanto ao grupo. Resgatei valores que tinham ficado para trás (Relato de um pai 2).

Além dessa atividade, trabalhamos outras atividades que estimulam o prazer pela leitura e para as leituras de mundo, assim demos continuidade a oficina.

O contato da criança com a história e os seus personagens durante a mediação gera diversas emoções, que podem ser expressas através da imaginação. No terceiro momento do estudo os pais foram orientados a fazerem a leitura da página dez do livro: “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, e em seguida que perguntassem aos seus filhos qual outro bicho eles poderiam encontrar no jardim e depois desenhá-los.

Figura 11 - Animais do jardim atividade realizada pela criança



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As atividades práticas tiveram o objetivo de descontração do ambiente, contribuindo para uma união entre a leitura e a satisfação que ela proporciona.

Apontando também para o reconhecimento e investimento nas aptidões e competências que cada aluno apresenta. E a oficina trouxe satisfação também aos pais, como relata um pai:

Essa oficina abriu uma criatividade que eu não tinha. Eu pensava que não tinha criatividade. Esse trabalho fez com que eu abrisse minha mente para enxergar outras coisas (Relato de um pai 3).

Houve uma mudança de postura quanto à importância, o prazer e a motivação pela leitura como também uma mudança de posicionamento diante dos assuntos abordados, percebido no aumento da participação, nos questionamentos e nas opiniões apontadas. No início da oficina havia um número reduzido de alunos que participavam, opinavam e questionavam. Percebemos uma apatia, timidez e medo dese colocar e de se posicionar diante das questões trabalhadas.

As atividades realizadas tiveram o intuito de contribuir para uma participação mais efetiva, e para isso tentamos trabalhar todo conteúdo de uma forma dinâmica através de brincadeiras e diálogo, que descontraíssem o ambiente virtual e motivassem para a participação e aprendizado.

Um outro ponto a ser destacado, que está ligado ao despertar para o prazer pela leitura, refere-se ao aumento da frequência de pais envolvidos. No início da oficina poucos pais opinavam. No final, 90% dos pais participaram efetivamente das oficinas e garantem que a partir dessa oficina os estimulou a ler pelo menos uma vez por semana para seu filho. O aumento da frequência está relacionado ao despertar para o prazer pela leitura, que contribui para a formação do hábito por esta atividade. Um outro fator importante para o aumento da frequência é a disponibilização de diversas estratégias de leitura aplicada pela oficina de leitura literária.

Houve também um reconhecimento da importância do livro como um bem cultural extremamente rico por parte dos pais.

Ler significa melhorar o nosso vocabulário, nossa escrita, e ainda aprendemos a soltar nossas imaginações [...] A leitura nos instrui, e nos faz aprender várias coisas, dependendo do que a gente ler (Relato de um pai 4).

Um outro ponto bastante enfatizado foi o desenvolvimento da capacidade crítica, buscando não só formar leitores, mas cidadãos. A fim de atingir esse objetivo foram trabalhadas diversas estratégias de leitura com o autor e textos que conscientizassem, informassem, mas que também as fizessem refletir sobre a

realidade da criança em relação a angústias e as ansiedades de quem não quer mais urinar na cama. Assim, finalizamos os trabalhos de oficinas, e a pesquisadora encerrou agradecendo a participação de todos.

4.4 PRODUTO EDUCATIVO

Finalizada a pesquisa foi feito um guia didático-pedagógico que consistiu na apresentação dos resultados e de ideias para serem aplicadas em sala de aula como sugestões de atividades. Será uma espécie de guia sobre possíveis práticas aplicáveis na Educação Infantil e que poderão servir de inspiração para replicação em outras turmas adequando a literatura à faixa etária bem como adaptando os gêneros literários.

O produto educacional que foi produzido a partir desta pesquisa contém a descrição de uma oficina de leitura para a utilização de estratégias de leitura literária no atendimento remoto da educação infantil.

Esse produto serve como referência para que os professores da pré-escola (Educação Infantil) possam utilizar suas sugestões e orientações como recurso pedagógico dentro do processo de alfabetização, e assim buscar resolver uma problemática presente em sala de aula: as dificuldades leitoras apresentadas pelos alunos com baixo desempenho leitor no processo de alfabetização. Para tal deverão ser seguidas algumas etapas básicas como planejar, observar, aplicar e refletir.

Solé (1998) destaca a importância das estratégias de leitura definindo-as como ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente que, posteriormente, permitirá compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e despertará o professor para a importância de um trabalho efetivo em relação à formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Este Guia possibilitará que as crianças desenvolvam o prazer pelo mundo fantástico dos livros. Explorar as obras com elas permite que se aproximem da escrita. Observando a capa, podem construir hipóteses sobre o que está escrito e onde está escrito, além de identificar informações, como o nome do autor e o título. Dentro do livro, outros conhecimentos são importantes, como diferenciar a ilustração da escrita, antecipar textos e acontecimentos com base nas ilustrações, entre outros. A própria narrativa, com seus personagens e cenários, pode ser aproveitada para a

realização de boas conversas entre as crianças, tendo como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (2018) (EI02EO04), (EI02EF01), (EI02EF03), (EI02EF05), (EI02EF07), (EI02EF09), nos Campos de experiências, escuta, fala, pensamento e imaginação.

De forma esclarecedora Martins (2006) explica que a leitura dá vazão à imaginação e “abre mundos” para qualquer pessoa. Aprender a ler é indispensável quando vivemos em uma sociedade onde esses requisitos são vitais. Por isso, o incentivo à leitura nos primeiros anos da escola é de extrema importância para a formação de alunos leitores.

A escola toma posto principal nessa função e delega aos professores chamar a atenção dos alunos para a leitura de forma a expressar ideias e pensamentos como mediadores do conhecimento. É indispensável criar condições para o educando realizar a própria aprendizagem, conforme os próprios interesses, necessidades, fantasias, dúvidas e exigências que lhe são apresentadas (MARTINS, 2006).

Dada sua importância, é dever da escola proporcionar aos alunos múltiplas oportunidades de leitura autônoma e interpretação, criando para tais contextos de produção e propostas de atividades múltiplas e variadas de forma que eles possam se apropriar das técnicas e recursos necessários para fortalecimento do processo de alfabetização, dentro e fora do ambiente escolar, foi pensado o Guia Didático pedagógico para a utilização de estratégias de leitura no atendimento remoto da educação infantil, para que a SEME possa aplicar em suas escolas de pré-escola(Educação Infantil).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação em estudo se baseou acerca das inquietações da pesquisadora no seu fazer como professora. Em sua trajetória educacional e profissional se deparou com inúmeras dificuldades e realizações, e através de seu contato com a leitura no período pandêmico, assim surgiu o interesse de se trabalhar as estratégias de leitura com livro da literatura regional “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, do autor capixaba Ilvan Filho.

Mediante a isso, a pesquisadora se propôs a estudar as estratégias de leitura juntamente aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (2018) (EI02EO04), (EI02EF01), (EI02EF03), (EI02EF05), (EI02EF07), (EI02EF09), nos campos de experiências, escuta, fala, pensamento e imaginação. Para isso, aplicou oficinas de leitura baseados nas teorias de Souza *et al.* (2010), Solé (1998) e Lopes (2013).

Para tanto, elas foram dispostas na modalidade *on-line* mediante a videochamada pelo *Whatsapp*, pois devido a pandemia que se instaurou no mundo - covid-19, foi de extrema importância que as pessoas fizessem o isolamento social a fim de diminuir a emancipação dos casos. Por isso, as aulas remotas se tornaram a nova realidade a qual o professor, os discentes e família tiveram que se adaptar rapidamente. Dessa forma, a pesquisa se deu com o intuito de agregar e trazer resultados positivos para a educação do município e dos alunos de forma geral.

Mediante a pesquisa, é salientável dizer que é possível estipular um trabalho com os alunos da Educação Infantil de forma organizada, estruturada e com objetividades por meio das estratégias de leitura. Assim, com essa ação, seria possível contribuir na formação de alunos leitores de forma ativa, crítica, reflexiva e autônoma.

Com o intuito de fazer uma abordagem de alguns trabalhos relacionados ao tema supracitado, a pesquisa realizou uma revisão de literatura que consiste em abordar alguns temas semelhantes ao da pesquisadora. Esses trabalhos foram de suma importância para o início e o desenvolvimento da pesquisa. Assim como, também realizou uma passagem histórica da leitura destacando os principais pontos sobre a evolução e conquista nos períodos de evolução.

Foi abordado um pouco sobre a linguagem oral, bem como sobre o gênero literário infantil regional e algumas estratégias de leitura que tendem a aproximar o

leitor do texto de forma ativa, e que causará profundas reflexões e inquietações, podendo assim criar um perfil autônomo, crítico e reflexivo.

Em consonância a isso, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa e se pautou na pesquisa-ação, em que houve participação e envolvimento da pesquisadora mediadora com a pesquisa o que gradualmente contribuiu para as etapas do projeto. Ao longo dos períodos, a pesquisa não deu isenta de algumas dificuldades, que foram revistas e replanejadas a fim de atingir os objetivos supracitados.

Por conseguinte, revalidamos que o docente subsidiado de estratégias e de planejamentos de ação consegue despertar nos alunos através da leitura, perspectivas de um mundo que muitas vezes eles não tinham conhecimento ou parado para pensar sobre. O educador consegue além da motivação estimular o interesse por ouvir histórias, além de ser uma forma de cuidado, atenção e carinho, uma importante atitude que contribui para fomentar o hábito da leitura na criança.

Para tanto, o plano de ação desta pesquisa se pautou na elaboração e aplicação de oficinas de leitura por intermédio da literatura infantil capixaba.

Vale ressaltar que as oficinas ocorreram via modalidade *on-line* e chamada de vídeo do *Whatsapp* com seis alunos da Educação Infantil do município de Presidente Kennedy e seus respectivos pais. Elas ocorreram na modalidade remota, uma vez que o isolamento social se instaurou devido a pandemia da covid-19. Para a efetivação da pesquisa e do trabalho em questão, foram elaboradas apostilas com o passo a passo das oficinas, para otimizar e estimular a aproximação e o contato da professora com o texto. As apostilas foram entregues na casa dos pais, atendendo todas as observações e protocolos de saúde e segurança emitidos pela Organização Mundial da Saúde.

À vista disso, o plano de ação do trabalho se pautou na aplicação das oficinas de leitura baseada e fundamentada pelas estratégias de Souza *et al.* (2010) e Solé (1998).

É importante dizer que o engajamento com o livro de literatura infantil de Ilvan Filho foi muito importante para este processo. Com os posicionamentos dos pais, ficou depreendido que o autor teve uma intencionalidade no texto, seus objetivos estavam traçados e eram perceptíveis, bem como a linguagem e a formação do discurso, a forma como aborda os conteúdos, os vocabulários, as repetições, as transposições entre fatos e imaginários e outros aspectos que conseguiram

aproximar o leitor do texto.

Os pais percebiam isso, eles se viam no texto e conseguiam estabelecer as relações com a realidade. A forma como o autor organiza as palavras no texto fizeram com que os pais refletissem sobre questões que passam despercebidas, mas que ele conseguiu trazer em destaque com sua escrita e sua objetividade.

Quando os pais eram questionados em diálogos sobre a leitura eles conseguiam transpassar grandes e inúmeras reflexões. Dessa forma, é importante considerar que este processo foi importante, uma vez que o planejamento da leitura é fundamental para a formação leitora autônomo.

Após a finalização da oficina, os pais disseram, ao serem questionados sobre as oficinas, que muitas vezes eles liam um texto sem realmente tentar compreendê-lo, mas que com as estratégias de leitura e os questionamentos que eram feitos, eles conseguiram compreender e relacionar o que liam com a realidade de forma natural, e assim ter condições de passar para seus filhos. E completaram afirmando que a leitura do livro contribuiu para essa interpretação, uma vez que os textos abordam temas da realidade por perceptivas que antes eles não se atentavam.

Portanto, notamos que, por meio da leitura do livro de Ilvan Filho, as estratégias de leitura conseguiram chegar aos pais e estes se aproximaram do texto lido, dando a ele criticidade e autonomia na compreensão do texto, bem como ampliação do vocabulário, na comunicação oral e na produção textual.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.
- ALMEIDA, O. P; ALMEIDA, A. S. **Estudos das dificuldades de aprendizagem**, versão reduzida. Arq. Neuro-Psiquiatr. 2009. 57(2B): p. 421-426.
- ALVES, F. **Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação literária**. (2020). <https://www.amazon.com.br/Cl%C3%A1ssicos-Literatura-Infantil-Educa%C3%A7%C3%A3o-Liter%C3%A1ria/dp/B00OLWQ584>. Acesso em 12 fev. 2021.
- ALVES, G. F. **As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pós-Graduação em Educação.
- ANTUNES, C. **Professores e professoras: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARENA, D. B. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. In: SOUZA, R. J. [et al.]. *Lere compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- AUSEBEL, D. P. **Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa, Portugal: Paralelo Editora, 2010.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo. Cortez, 2007.
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Col. Questões da nossa época).
- BOAVENTURA. S. S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. Cortez Editora, São Paulo/SP. 2013.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - Resultados e Metas**. Atualizado em 15/09/2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 04 set. 2021.
- BRASIL. **Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar, 2017. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

7.ed. — Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 44 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Col. Primeiros Passos.

CARDOSO, C. M.. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos: uma contribuição para o diálogo entre a ciência, a ética e a política**. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 1, p. 7-13, 2015.

CARVALHO, A. C; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. Editora Panda Educação, 2018.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10.ed. São Paulo: Ática, 2004.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: texto – análise – didática**. São Paulo: Moderna, 2010.

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (orgs) **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREIA, L. M; MARTINS, A. P. L. (2011). **Dificuldades de Aprendizagem: que são? Como entendê-las?** Porto: Porto Editora.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DI PIETRO, G.et al. (2020). **O Provável Impacto do COVID-19 na Educação: Reflexões baseadas na Literatura Existente e Conjuntos de Dados Internacionais Recentes**, Escritório de Publicações do European Union, Luxemburgo. doi: 10.2760/126686.

ESPÍRITO SANTO. **Leitura Infantil na Alfabetização Apontamentos didático-metodológicos**. 1ª Edição Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 2016. Editora do Ifes.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre:Artes Médicas, 2006.

FONSECA, V. (2009). **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. (3 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

FONSECA, V. **Dificuldades de Aprendizagem**: Na busca de alguns axiomas. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 39. nº 3. p. 13-38, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FOUNTAS, I. C; PINNELL, G. S. **Aulas de fonética**: letras, palavras e como elas funcionam. Grade 2. Portsmouth, NH: Heinemann, 2011.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, C. G. G. **A criança, o livro e a literatura**: a identidade leitora em constituição na infância. 2016. Livre-Docência. UNESP — Faculdade de Filosofia e Ciências — Marília. 2016.

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

GUSMÃO, B. B. de. **Dificuldade de aprendizagem**: um olhar crítico. Pará: UAM, 2001.

HARMIN, M. **Estratégias para inspirar a aprendizagem ativa**. Edwardsville, Illinois: Instituto de Estratégia Inspiradora, 2015.

HARVEY, S; GOUDVIS, A. **Estratégias que funcionam**: compreensão do ensino para compreensão e engajamento. Grades K-8 (Inglês) third edition Edition: 2008.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15ª Edição. Campinas, SP. Editora: Da Unicamp, 2013.

LAJOLO, M. **Usos e Abusos da Literatura na Escola**. Olavo Bilac e a Educação na República Velha. Rio de Janeiro/Porto Alegre: Globo, 1982.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1996.

LOBO, E. M. L. **A imigração portuguesa e a mão-de-obra do Rio de Janeiro na primeira República** In: SILVA, Sérgio S.; SZMRECSANYI, Tamas. (Org.) História econômica da primeira república. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica /HUCITEC.2002.

- LÓPEZ, M. E. **Cultura e primeira infância**. Bogotá: CERLALC, 2013. Disponível em:http://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2013/11/NOVOCultura_y_PrimerInfancia-PORT.pdf. Acesso em 02 abr. 2021.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).
- MATHER, N; GOLDSTEIN, S. **Dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiadores**: um guia para intervenção e gerenciamento de sala de aula. Paul H. Brooks Publishing Company, 4ª ed. 2011.
- MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 2001.
- MENIN, A. M; GIROTTO, C. G; ARENA, D. B; SOUZA, J. S. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- MIRANDA, A. P. P. de. **Práticas de ensino de leitura e escrita no 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus. 2007.
- MOZZATO, A. R., & GRZYBOVSKI, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, 15, 731-747. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>
- MORTATTI, M. R. L. **Leitura crítica da literatura infantil**. Itinerários, Araraquara/SP, vv. 17-18, pp. 179-87, 2000.
- NASCIMENTO, A. M. **Ensino de leitura**: estratégias como contribuição para formar leitores competentes. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores, área de concentração Formação de Formadores: Formação Pedagógica e Avaliação Contemporânea, 2019. 81f.
- OLIVEIRA, I. E. P. **A indústria criativa da literatura infantil**: histórias de autores e livros. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2018.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação**: discurso e leitura. 6 ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2001.
- PEREIRA, F. C. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 3º Ed. São Paulo: Paulus, 2009.

RAMOS, A. M. **Inovando na literatura infantil**: Ilse Losa e os temas emergentes. in Sob céus estranhos, uma artista chamada Ilse. Esposende: Câmara Municipal de Esposende, pp. 51-60 (ISBN: 978-989-98437-3-8). 2013

RAMOS, F. P. **A História das crianças no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RESENDE, V. M. **Literatura infantil e juvenil**: Vivências de Leitura e Expressão Criadora. 2000, 2 a Ed. Editora: Saraiva.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga**. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

SMITH, C; ATRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto alegre: Artmed Editora, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, R. J. de [et al.]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, S. F. de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009.

SOUZA, S. P. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. 203 p. Tese de Doutorado em Educação. Unesp – FFC, Marília. 2014.

SWANSON, H. L; HARRIS, K. L; GRAHAM, S. **Handbook of Learning Disabilities**. The Guilford Press. 2013.

THIOLLENT, M. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela

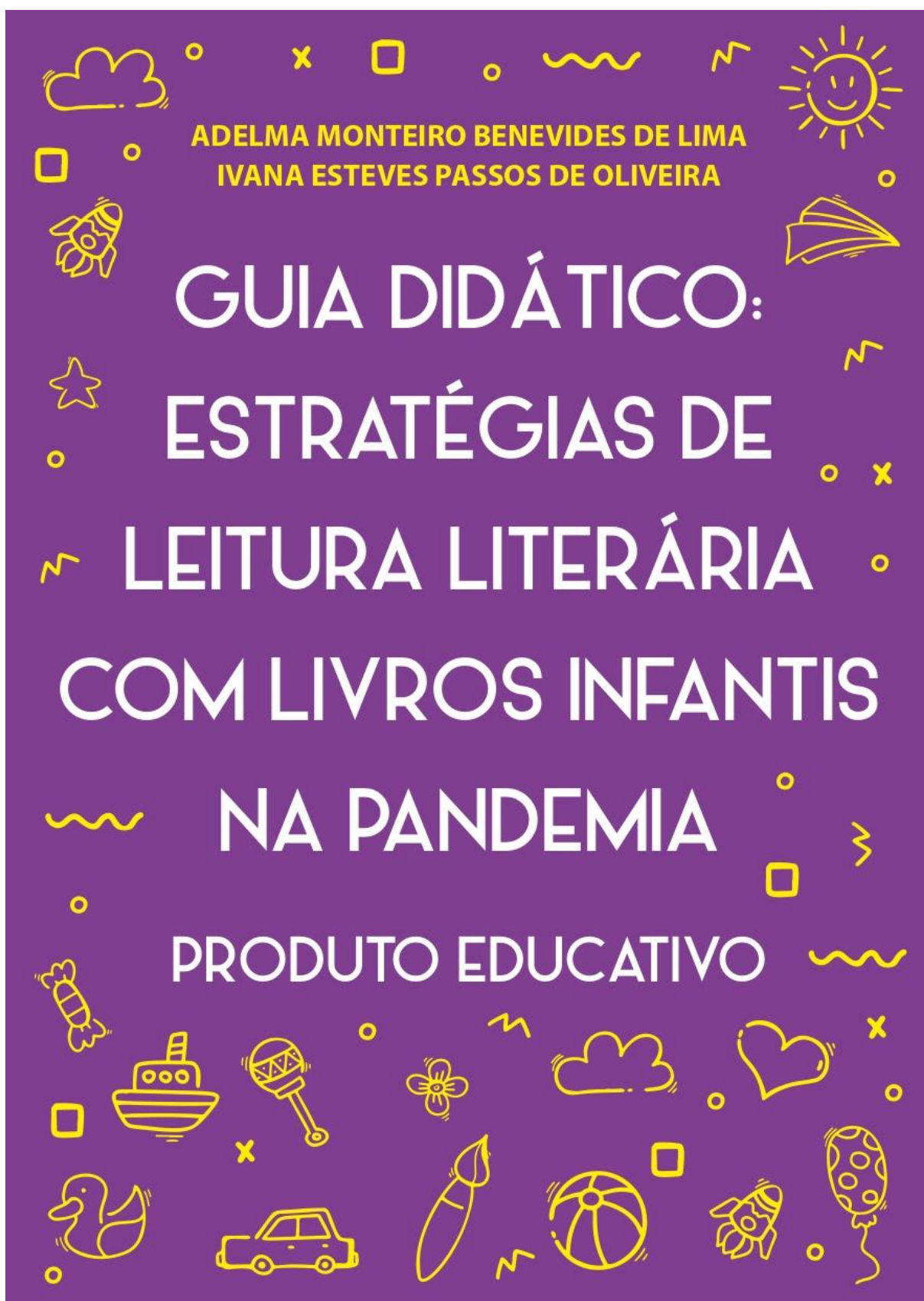
Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

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

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 1ª edição, 2ª impressão. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



ADELMA MONTEIRO BENEVIDES DE LIMA
IVANA ESTEVES PASSOS DE OLIVEIRA

GUIA DIDÁTICO:
ESTRATÉGIAS DE LEITURA
LITERÁRIA COM LIVROS
INFANTIS NA PANDEMIA

PRODUTO EDUCATIVO

1ª Edição

Diálogo Comunicação e Marketing

Vitória

2021

Guia didático: estratégias de leitura literária com livros infantis na pandemia - Produto educativo © 2021, Adelma Monteiro Benevides de Lima e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Projeto gráfico e editoração: Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação: Ilvan Filho

1ª edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732g	<p>Lima, Adelma Monteiro Benevides de. - Guia didático: estratégias de leitura literária com livros infantis na pandemia - Produto educativo / Adelma Monteiro Benevides de Lima, Ivana Esteves Passos de Oliveira. -</p> <p>Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2021. -</p> <p>27 p. : il. color. ; 21 cm.</p> <p>ISBN 978-85-92647-44-5 DOI 10.29327/552654</p> <p>1. Leitura (estudo e ensino). 2. Leitura literária – Literatura infantil. 3. Educação infantil. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de.</p> <p style="text-align: right;">CDD – 418.4</p>
-------	---

Bibliotecária Amanda Luiza de Souza Mattioli Aquino – CRB5 1956

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
UNIDADE DE ATIVIDADE 1: O LIVRO COMEÇA PELA CAPA	11
UNIDADE DE ATIVIDADE 2: COMO CONTINUA A HISTÓRIA?	16
UNIDADE DE ATIVIDADE 3: LENDO ILUSTRAÇÕES	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	27

APRESENTAÇÃO

Este Guia intitulado “Estratégias de Leitura Literária com Livros Infantis na Pandemia”. Trata-se de Produto Educacional da Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências, tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré. É o resultado de uma pesquisa realizada junto a professores que atuam na Educação Infantil e de uma de oficina de Leitura Literária aplicada aos alunos da educação Infantil, acompanhados de seus respectivos pais, de uma escola da Rede Municipal de Presidente Kennedy - ES e tem como escopo orientar e sugerir estratégias de leitura através da literatura infantil.

O intuito deste material é contribuir com a metodologia de Educação Infantil, com os temas relacionados à leitura na Educação Infantil. Os conjuntos de atividades estão organizados em cinco propostas, agrupadas em torno de um tema e reunidas em forma de uma Unidade ou uma Sequência de Atividade.

As atividades que foram organizadas em forma de Sequência se caracterizam por serem propostas em ordem crescente de dificuldade. Cada passo dado permite que o próximo seja realizado; ou seja, dizem respeito a uma aprendizagem específica que se quer alcançar, trilhando certo caminho para isso.

O tempo de duração do desenvolvimento da Sequência depende das crianças

e também da organização da rotina por parte de todos.

A ordenação das atividades deve tomar mais atenção por parte do professor quando fazem parte de uma Sequência, pois deve-se considerar a graduação dos desafios de aprendizagem e o desenvolvimento em relação ao conhecimento/prática social com a qual se está trabalhando. Ao adaptar ou reorganizar a realização das atividades, há que se considerar a importância do equilíbrio em relação aos campos de experiências. Por isso, é fundamental olhar para o plano pedagógico anual e entender quais são os melhores momentos para a realização das propostas em relação ao grupo de crianças.

As unidades apresentam atividades que contemplam os diferentes objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campos de Experiência da BNCC. Para auxiliá-lo em seu planejamento, ao início de cada unidade você encontrará estas informações listadas.

As atividades se iniciam na seção **“O que fazer antes”**, que descreve:

- Tempo sugerido: tempo estimado de execução da atividade. Lembre-se de que cada turma e cada criança são únicas; portanto, o tempo pode variar.
- Contextos prévios: descrição das ações prévias necessárias à realização de cada atividade.
- Materiais: lista com materiais necessários e sugeridos para a execução da atividade.
- Espaço: sugestão da forma de organizar o espaço, o que ajuda você a entender o que deve considerar antes de propor a atividade e a necessidade de organizar

materiais e espaços da escola para seu desenvolvimento. Também auxilia na escolha do melhor horário do dia para sua realização, considerando sua rotina e a rotina institucional.

- Perguntas para guiar suas observações: questionamentos importantes para você entender aquilo a que precisa prestar atenção durante o trabalho com os pequenos, de modo a verificar se os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos estão sendo alcançados.
- Para incluir todos: sugestões para que nenhuma criança, com ou sem deficiência, fique de fora da proposta.

Na seção **“O que fazer durante”**, você encontra a descrição completa da atividade a ser realizada.

- Possíveis falas do professor: exemplos de falas que o professor pode usar no momento da atividade.
- Possíveis ações das crianças: previsões de ações que as crianças podem realizar durante a atividade.
- Para finalizar: indicações sobre como encerrar a proposta.

Na seção **“O que fazer depois”**, propõe caminhos para a finalização da atividade.

- Desdobramentos: procedimentos e estratégias vinculados à atividade que a ampliem ou complementem.
- Engajando as famílias: propostas de ação que ajudem a envolver familiares e responsáveis das crianças.

As ideias elencadas neste material elaborado como Produto Educacional são atividades, dinâmicas, mensagens, produções que podem ser de grande utilidade para professores e pedagogos do município de Presidente Kennedy-ES. Espera-se, enfim, que o conteúdo e atividades propostas neste Guia Didático, possam contribuir com o trabalho certamente já desenvolvido nas práticas pedagógicas já adotadas pela Escola.

Esse produto será destinado aos professores da educação Infantil com orientações e sugestões de atividades voltadas para o ensino da leitura literária Infantil com o propósito tornar a aprendizagem criativa e interessante para o aluno, bem como estudantes da área e estagiários que desejam consultar sugestões didáticas e atividades para o ensino da leitura na Educação Infantil.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças têm muito que aprender em relação ao universo da linguagem. A qualidade do vínculo que estabelecem com esse universo colabora para o grau de interesse, que cresce quando elas vivenciam situações prazerosas de leitura de histórias, com mediadores que valorizem cada uma dessas ações.

Ao ouvir diferentes histórias (lidas ou contadas), as crianças aprendem a se comportar como leitores e a escutar. Imaginam, ampliam seu vocabulário e suas referências culturais, estruturam suas narrativas e aprendem a apreciar a estética das palavras. Lidas ou contadas, as histórias devem sempre passar pelo imaginário, pela vivência e pela relação positiva com o mundo letrado.

Este conjunto contém atividades para crianças pequenas e que podem ser aplicadas isoladamente, ou seja, de forma que o professor desenvolva qualquer uma delas sem obrigatoriamente desenvolver as outras.

Porém, é recomendável que sejam aplicadas em conjunto, uma vez que, por meio da ampliação e da diversificação dos materiais, dos temas e das narrativas, as crianças podem aprofundar as experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos, de acordo com a organização curricular da faixa etária.

BNCC - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento explorados neste conjunto

EI03EO04	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
EI03CG01	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
EI03CG02	Demonstrar controle e adequação do uso do corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
EI03CG03	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
EI03EF01	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
EI03EF07	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
EI03EF08	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

O eu, o outro e o nós.

Corpo, gestos e movimentos.

Escuta, fala, pensamento e imaginação.

UNIDADE DE ATIVIDADE 1: O LIVRO COMEÇA PELA CAPA

EI03EO04 - EI03CG02 - EI03EF07

O QUE FAZER ANTES

Conhecimentos prévios

Para a atividade, apresente o livro *Eu não quero mais fazer xixi na cama*, do autor Ilvan Filho; Procure olhar com mais cuidado para a capa. A opção por um livro cuja capa possa revelar ou sugerir muitas hipóteses que antecipam pontos importantes da história, de modo a trabalhar o tópico central da proposta: o livro começa pela capa.



Materiais:

- Um livro de literatura infantil *Eu não quero mais fazer xixi na cama* do autor Ilvan Filho;
- Materiais para atividades que as crianças já realizam com autonomia, como massinha, jogos de construção, entre outros (se você optar por dividir a turma em dois pequenos grupos);

- Um caderno e uma caneta para registrar a atividade.

Espaços

Organize um espaço onde todo o grupo se sinta confortável e acolhido para a leitura da história, como a sala ou a biblioteca. Considere dividir a turma em pequenos grupos, se for mais adequado.

Perguntas para guiar suas observações

1. Qual elemento da capa mais chamou a atenção das crianças?
Que comentários fizeram a respeito disso?
2. Quais hipóteses elas levantam sobre a narrativa a partir de suas indagações? Como manifestam essas hipóteses?
3. As crianças estabelecem relações da capa do livro com a narrativa?
Que relações são essas?

Para incluir todos

Caso identifique alguma necessidade de acolhida individual, possibilite que a criança acompanhe a história ficando mais próxima de você. É importante que você e o livro estejam visíveis para todos. Caso alguma criança não queira participar da proposta, respeite a escolha dela e ofereça materiais para ela brincar livremente.

O QUE FAZER DURANTE

1 - Convide as crianças para se sentar confortavelmente para participar da leitura da história. Se optou por dividi-las em dois pequenos grupos, encaminhe as propostas conforme a atividade História sonorizada, deste conjunto. Comunique a elas que, antes de começar a leitura, você gostaria de compartilhar quem é o autor, a editora que publicou o livro, quem fez as ilustrações e quem traduziu a história para nossa língua, se for o caso.

2 - Depois dessa apresentação, mostre para as crianças a capa do livro. Diga que, antes de começar a leitura, você gostaria que falassem um pouco sobre ela. Faça perguntas sobre os elementos da capa, com foco na antecipação da narrativa. Lembre-se de que você é um dos modelos de leitura para as crianças e que elas ainda estão compreendendo que a capa faz parte do processo de leitura do livro. Portanto, na atividade, é importante que você as ajude com perguntas instigantes e pertinentes. Por exemplo: existem vários brinquedos espalhados no chão na capa, comece perguntando se elas sabem porque isso aconteceu e porque estão ali. Pergunte se acham que esses brinquedos se relacionam com algum momento da narrativa e questione se elas têm alguma pista do que acontecerá na história. Se necessário, vire as páginas do livro, como forma de validar as hipóteses acerca dos acontecimentos da narrativa.

3 - Inicie a leitura da história, utilizando todo o repertório de entonações, na fala ou nas expressões, que você já tinha preparado antes. Durante a leitura, faça pausas e retome algumas antecipações que as crianças fizeram ou faça relações das partes com a capa, de modo a valorizar o que falaram.

4 - Convide as crianças para falar, de forma espontânea, sobre a parte da história de que mais gostaram. Esse é um momento de escuta ativa que ajuda na escrita dos registros sobre a atividade. Dialogue com elas relembrando as hipóteses feitas no início da proposta e relacionando as possibilidades levantadas sobre a capa do livro com os elementos da narrativa. Acolha todas as expressões, afinal, as crianças podem se manifestar de diversas formas.

Possíveis falas do professor — Sabiam que o (Ilvan Filho) escreveu esta história? O título do livro é *Eu não quero mais fazer xixi na cama*, foi o mesmo Ilvan Filho que fez as ilustrações para o livro; ele é o ilustrador.

Possíveis falas do professor — O que vocês estão vendo na capa? O que será que acontece com esses personagens? Vocês acham que eles se encontram na história? — Vocês acham então que esses brinquedos espalhados tem haver com nossa história? Será que o menino que aparece na capa está triste? por que será?

Possível ação das crianças- Algumas crianças podem não se expressar verbalmente, outras podem querer sonorizar a história fazendo sons com partes do corpo, remetendo à atividade História sonoriza da, deste conjunto.

Possíveis falas do professor — O que acharam desta história? — Vocês se lembram de que conversamos sobre a capa do livro? Acham que a capa traz dicas sobre algumas coisas na história?

Para finalizar

Caso tenha optado por dividir a turma em pequenos grupos, faça a leitura com o segundo grupo. É possível que tenham prestado atenção aos comentários enquanto brincavam. Instigue-os de modo que participem com boas provocações. Após a leitura com os pequenos grupos, reúna todo o grupo para conversar sobre a experiência. Após o diálogo, informe qual será a próxima atividade do dia, dando previsibilidade à rotina, e convide as crianças a organizar o espaço.

O QUE FAZER DEPOIS

Desdobramentos Realize a atividade com livros de outros gêneros (poesia, por exemplo), observando as estratégias que as crianças constroem a cada nova leitura e ampliando o repertório do grupo; o conjunto Textos literário proporciona o desenvolvimento de uma vivência específica com esse gênero.

Você pode ainda colocar algumas interferências na capa dos livros (pedaços de papéis com aberturas, por exemplo), de modo a instigar as hipóteses das crianças sobre as figuras e os personagens na exploração inicial.

Engajando as famílias

Combine com as crianças que poderão levar emprestado o livro para a casa em dias alternados, para que possam apreciá-lo em outro ambiente e outro momento. Proponha a elas que relatem para os responsáveis o que vocês descobriram juntos sobre o livro por meio da capa.

UNIDADE DE ATIVIDADE 2: COMO CONTINUA A HISTÓRIA?

EI03CG02 - EI03EF0

O QUE FAZER ANTES

Conhecimentos prévios

Apresente o livro *Eu não quero mais fazer xixi na cama*, que conta com uma narrativa que apresente uma estrutura de começo, meio e fim e que tem acontecimentos encadeados. Leia-o para conhecer bem a história. Perceba a série de acontecimentos do enredo e procure identificar as partes nas quais você pode fazer pausas estratégicas. As pausas devem anteceder os momentos mais emocionantes da narrativa, possibilitando que as crianças façam conexões ou hipóteses do que acontecerá depois.

Caso ache necessário, use uma marcação para auxiliar na lembrança dos acontecimentos mais pertinentes. Importante que a escolha do livro se deu por acreditar que os pequenos ainda não conheciam.

Materiais:

- Colchonetes ou tapetes emborrachados;
- Almofadas;

- Materiais para atividades de livre escolha, como massinha, jogos de encaixe ou outros livros para folhear;
- Um livro de literatura infantil que as crianças ainda não conhecem.

Espaços

Organize um espaço confortável e acolhedor para a leitura da história, como a sala ou a biblioteca, a fim de que as crianças consigam acompanhar com todo o grupo e trocar com você as hipóteses de antecipação do enredo. No local escolhido, disponibilize tapetes ou colchonetes e almofadas.

Perguntas para guiar suas observações

1. Como as crianças reagiram sendo surpreendidas com a pausa na história? Tiveram iniciativa em propor ideias para que você continuasse a leitura? Como manifestaram isso?
2. Quais soluções as crianças utilizam para os enredos? Como elas acolhem os diferentes pontos de vista dos colegas?
3. Que indícios elas dão para que você repita a história com a mesma estratégia de antecipação? Que efeito isso provoca nelas? Como se sentem?

Para incluir todos

Caso identifique alguma limitação, possibilite que as crianças acompanhem a história mais próximas de você ou que se apoiem mutuamente. Lembre-se de se posicionar de modo que todo o grupo consiga visualizar o livro. Caso alguma criança não queira participar, ofereça materiais para atividades de livre escolha.

O QUE FAZER DURANTE

1 - Convide todo o grupo para se acomodar no espaço, dizendo que podem se sentar de forma confortável, pois você preparou uma história para ler. Apresente o livro *Eu não quero mais fazer xixi na cama*, para as crianças, perguntando sobre detalhes da capa ou da contracapa, imagens ou personagens que aparecem nas primeiras páginas, já instigando o grupo a perceber detalhes importantes da narrativa. Isso fortalece as estratégias de leitura das crianças. Outro ponto essencial diz respeito à apresentação das características de um livro. Essas ações oferecem para os pequenos, em seu cotidiano, a construção de saberes, apoiados em bons modelos leitores.

2 - Conte para as crianças que você começará a leitura, mas que, em alguns momentos, você fará uma parada especial para que elas tentem descobrir como a história continua. Disponibilize materiais para atividades de livre escolha, caso alguma delas não queira participar da atividade.

3 - Inicie a leitura e, na primeira parada planejada por você, instigue as crianças a falar como acham que a história continua. Faça perguntas provocativas e valide as iniciativas delas, sempre que possível. Acolha as hipóteses e dialogue com o grupo. Lembre-se de que os momentos escolhidos para suspender a história estão ligados à continuidade da narrativa. Portanto, brinque com o suspense, despertando no grupo o envolvimento com a leitura, por meio das reações.

4 - Quando perceber que o grupo já esgotou as hipóteses, retome a leitura da história e estabeleça um diálogo com as falas delas. Cuide para que a pausa não

se prolongue, para não perder a fluidez da narrativa. Equilibre os momentos de paradas e de leitura, possibilitando que o grupo se envolva de forma prazerosa com a narrativa. Siga a leitura até o final, fazendo as paradas que você programou. Ao terminar a história, convide os pequenos para expressar como foi participar da leitura dessa maneira.

Possíveis falas do professor — Hoje preparei uma história para ler para vocês. O livro se chama (Eu não quero mais fazer xixi na cama) e quem escreveu foi (Ilvan Filho). — Olhem a capa. Sobre o que vocês acham que é esta história?

Possíveis falas do professor — E agora, o que será que vai acontecer? — Vocês viram o que o personagem fez? — Como vocês acham que o menino resolverá a situação? Quem tem alguma ideia?

Possíveis falas do professor — Vamos descobrir o que aconteceu? — Depois de tudo que vocês falaram, estou até curiosa para saber como continua esta história. Vou ler para vocês. — Aconteceu o que vocês pensaram? Não imaginávamos que o personagem resolveria desse jeito. Será que ainda há mais surpresas? Vamos continuar.

Para finalizar

Após o término da leitura e a conversa sobre o livro com todo o grupo, convide as crianças para a próxima atividade da rotina.

O QUE FAZER DEPOIS

Desdobramentos Considere repetir a atividade com o mesmo livro para observar se as crianças consideram outros enredos na repetição da história. Outra possibilidade é escolher outros livros de literatura infantil com enredos inusitados de monstros, suspenses, mistérios etc. Os pequenos se interessam bastante por esses temas.

Engajando as famílias

Escreva para os responsáveis contando a estratégia de leitura utilizada com o grupo. É interessante realizar a filmagem dos momentos de leitura e, depois, compartilhá-la com os adultos, comentando a riqueza das hipóteses que as crianças constroem a partir da leitura.

UNIDADE DE ATIVIDADE 3: LENDO ILUSTRAÇÕES

EI03EO04 - EI03CG02 - EI03EF07

O QUE FAZER ANTES

Conhecimentos prévios

A escolha do livro *Eu não quero mais fazer xixi na cama*¹, foi estratégico pois no qual as ilustrações se relacionam com o texto, tem boa qualidade de imagens e não faz parte do repertório de livros do grupo. Analise as imagens, assegurando a qualidade visual, para que os pequenos possam traduzir suas impressões como forma de antecipação da leitura.

Materiais:

- Um livro de literatura infantil *Eu não quero mais fazer xixi na cama* com boa qualidade gráfica de ilustrações;
- Materiais para brincadeiras de livre escolha que as crianças já realizam com autonomia, como massinha e jogos de encaixe, por exemplo.

¹ Disponível em : <https://muquecaeditorial.com.br/produto/68/>

Espaços

Organize um espaço que favoreça o acolhimento e o conforto das crianças. Considere dividi-las em pequenos grupos, para que possam acompanhar e dialogar sobre as imagens. Para tal, organize o espaço de brincadeiras de livre escolha como sugerido na atividade História sonorizada, deste conjunto.

Perguntas para guiar suas observações

1. Como as crianças se envolvem na leitura da história por meio das imagens? De que forma interagem com a história e entre si?
2. O que mais chama a atenção das crianças na observação das imagens? As hipóteses levantadas se aproximam da história?
3. Como elas se apoiam no momento da leitura por imagens? Aproveitam a ideia lançada por um amigo de forma a considerar a continuidade da narrativa? Sugerem diálogos e sentimentos para as personagens? De que modo interagem e complementam as ideias da história?

Para incluir todos

Favoreça ações por meio das quais as crianças possam se sentir amparadas por você, se necessário. Lembre-se de se posicionar de um modo que todas consigam visualizar o livro. É importante, também, disponibilizar materiais para atividades de livre escolha, para aquelas que não se interessarem pela proposta.

O QUE FAZER DURANTE

1 - Convide as crianças do primeiro pequeno grupo para se acomodar no espaço e encaminhe o outro grupo para as brincadeiras de livre escolha, combinando que depois se revezarão. Diga que você preparou uma história diferente. Conte que, antes da leitura do texto, vocês tentarão descobrir a história do livro por meio da observação das imagens.

2 - Apresente o livro para as crianças, perguntando sobre detalhes da capa ou contracapa, imagens ou personagens que aparecem nas primeiras páginas, já instigando-as a perceber detalhes gráficos da obra. Considere que o momento de apresentação fortalece as estratégias de leituras das crianças, oferecendo uma relação de qualidade quanto ao conhecimento das características que compõem um livro. Essas ações oportunizam que elas construam, em seu cotidiano, saberes apoiados em bons modelos leitores.

3 - Comece a folhear o livro e, em cada ilustração, convide as crianças para levantar hipóteses sobre a história. Incentive-as de tal forma que se sintam livres para apresentar suas ideias expressando-se por meio de diversas linguagens. Acolha as hipóteses delas sobre o que observam nas ilustrações.

4 - Ao terminar a leitura de imagens, diga que você fará a leitura do texto do livro. Combine que juntos descobrirão se as hipóteses levantadas pelo grupo sobre as imagens se aproximam da história.

5 - Após a leitura, convide as crianças para expressar as similaridades ou as diferenças da história contada a partir das imagens e do texto lido. É importante que você as ajude a perceber que interpretar as imagens tam-

bém é uma maneira de ler uma história. Convide-as para que falem como se sentiram nos dois momentos distintos.

Possíveis falas do professor — Hoje, começaremos a leitura de uma história de forma diferente. Antes de ler o texto, vamos descobrir como é a história por meio das imagens. — O livro se chama (Eu não quero mais fazer xixi na cama) e quem escreveu foi (Ilvan Filho). Quem fez as imagens se chama (Ilvan Filho). — Olhem a capa. Sobre o que vocês acham que é esta história?

Possíveis falas do professor — O que será que acontece neste momento da história? Será que conseguimos adivinhar por esta imagem? — O que vocês acham que esta imagem significa?

Possíveis falas do professor — Nós lemos a história de duas maneiras diferentes. O que vocês acharam disso? — Quando estávamos vendo as imagens, como foi a nossa história? E depois que lemos o texto? Como a história ficou?

Para finalizar

Realize a leitura com o segundo pequeno grupo. Depois, convide todos para organizar os espaços e os materiais que utilizaram e seguir para a próxima vivência da rotina.

O QUE FAZER DEPOIS

Desdobramentos

Selecione outros livros e repita a atividade. Há livros de poemas que também possuem ilustrações muito ricas. Com a repetição da estratégia com outros títulos e gêneros, você pode ampliar a percepção das crianças sobre a função das ilustrações, o que será desenvolvido posteriormente, no conjunto Conversando sobre histórias e ilustrações.

Engajando as famílias

Escreva aos responsáveis contando a estratégia de leitura utilizada com o grupo. Você pode propor que as crianças se revezem para levar emprestado o livro para a casa, combinando que elas compartilhem com os adultos a interpretação das imagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a educação literária é algo que começa na mais tenra idade, em casa e em família, e se estende por toda a vida do indivíduo, inclusive a vida escolar, pois acreditamos que aprender a ler é muito mais que aprender a decifrar palavras.

Nessa perspectiva, este Guia didático será sempre uma dentre as inúmeras possibilidades de trabalho para a construção de um leitor autônomo. Sendo assim, convidamos você, caro educador, a tomar o Guia para professores “Estratégias de Leitura Literária com Livros Infantis na Pandemia” como um ponto de partida para sua programação do ensino da leitura em sua escola ou em família.

Disponibilizamos sugestões de atividades com estratégias de leitura para oferecer aos seus alunos razões e opções para ler, multiplicando e diversificando situações de leitura que, sabemos, são infinitas. Quanto mais ricas e variadas elas forem, mais chances as crianças terão de aprender por meio dos textos que ouvem. Apostamos no papel fundamental do professor, da escola e família como mediadores de leitura e entendemos que também é nossa função, como pesquisador, fortalecer e estimular as relações estabelecidas entre o livro e o leitor, porque acreditamos na condição formativa da literatura, não só no contexto didático-pedagógico, mas como possibilidade de desenvolvimento da imaginação e da criatividade do ser humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: Set. 2021.

NOVA ESCOLA. O que são os Campos de Experiência da Educação Infantil. Disponível em: <<https://nova-escola.org.br/bncc/conteudo/587/o-que-sao-os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil>>. Acesso em: set. 2021.

ISBN: 978-85-92647-44-5

DIÁLOGO
EDITORIAL

