

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

KARLA DAYANNE BRAGA ABREU AGUIAR

O ENCONTRO DA LEITURA LITERÁRIA COM AS CRIANÇAS: práticas pedagógicas voltadas para as vivências em salas de 1º ano do Ensino Fundamental

São Luís
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEEB

KARLA DAYANNE BRAGA ABREU AGUIAR

**O ENCONTRO DA LEITURA LITERÁRIA COM AS CRIANÇAS: práticas
pedagógicas voltadas para as vivências em salas de 1º ano do Ensino
Fundamental**

São Luís
2024

KARLA DAYANNE BRAGA ABREU AGUIAR

O ENCONTRO DA LEITURA LITERÁRIA COM AS CRIANÇAS: práticas pedagógicas voltadas para as vivências em salas de 1º ano do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Cristiane Dias Martins da Costa

São Luís
2024

Imagem da página:
Arquivo Pessoal da Autora (2019)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Karla Dayanne Braga Abreu, Aguiar.

O ENCONTRO DA LEITURA LITERÁRIA COM AS CRIANÇAS :
práticas pedagógicas voltadas para as vivências em salas
de 1º ano do Ensino Fundamental / Aguiar Karla Dayanne
Braga Abreu. - 2025.

222 f.

Orientador(a): Costa Cristiane Dias Martins da.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Leitura Literária. 2. Práticas Pedagógicas. 3.
Alfabetização. 4. Livro Infantil. I. Cristiane Dias
Martins da, Costa. II. Título.

KARLA DAYANNE BRAGA ABREU AGUIAR

O ENCONTRO DA LEITURA LITERÁRIA COM AS CRIANÇAS: práticas pedagógicas voltadas para as vivências em salas de 1º ano do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª Cristiane Dias Martins da Costa (Orientadora)

Doutora em Educação – PPGEEB/ UFMA

Profª. Drª Hercília Maria Moura Vituriano (1ª Examinadora)

Doutora em Educação – PPGEEB/ UFMA

Profª. Drª Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos (2ª Examinadora)

Doutora em Literatura Comparada - UFMG

Profª. Drª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (1ª Suplente)

Doutora em Educação – PPGEEB/ UFMA

Profª. Drª Renata Junqueira de Souza (2º Suplente)

Doutora em Educação - UNESP

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu melhor amigo, por tanto zelo. Por não me deixar desistir, por me sustentar, por me acolher e por me amar.

Aos meus pais, Osvaldo (*in memorian*) e Marly (*in memorian*), por todos os ensinamentos, pelos valores, pela presença, mas, principalmente, por terem me dado o que tenho de mais precioso: a vida.

Aos meus amados irmãos Luís e Fernando, pela convivência, incentivo e torcida. Por me ampararem nos meus fracassos e se alegrarem com minhas vitórias.

Ao meu marido, Allan Aguiar, por mergulhar comigo em todas as jornadas sem hesitar, por ter sempre as palavras que eu preciso ouvir, por ser meu maior incentivador, por acreditar no meu potencial, por enxergar onde nem eu mesma consigo, por ser o amor da minha vida!

A minha filha, Ana Luísa, por ter sido gigante durante essa caminhada, o que era rotina se tornou infrequente, nossos horários ficaram apertados, nossos programas reduziram, minha ausência doeu, e mesmo assim, a minha flor se sobressaiu com maestria! Tenho muito orgulho de quem você se tornou!

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cristiane Dias, minha queridíssima Cris, presente de Deus na minha vida. Gratidão por sua competência, por sua generosidade, por sua humanidade. Gratidão pela delicadeza das suas palavras, pelo empenho durante a construção deste trabalho e por todo aprendizado que me foi repassado. Gratidão pelas trocas no grupo de estudos (FORDOC), pelas risadas, pelas conversas. Você é iluminada!

A minha sogra, Terezinha, por tanto cuidado e dedicação, por fazer das prioridades da minha família as suas prioridades, e nos ajudar nessa nossa rotina descompassada.

A minha cunhada, amiga e irmã Tânia Rocha, pelo pioneirismo. Eu sempre me inspirei em você e você sempre acreditou que um dia daria certo. Obrigada por ser calma em meio a tempestade.

À amiga Fernanda Ferraz, aluna egressa do PPGEEB, que esteve comigo desde o nascimento desse sonho até sua concretização. Gratidão pelo auxílio, pelas leituras, pelas trocas e por todo amor que envolve nossa amizade!

À valiosa, Keyne Marques, sem a qual eu jamais teria concluído esse sonho, afinal, é dela uma das mãos que me foi estendida durante a pesquisa. Sou grata pela

sua solicitude, pela maneira simples e profunda que trata a educação e pela profissional extraordinária que você é.

À, também, valiosa, Tyciana Batalha, que foi um presentinho de Deus nesta caminhada. Nosso encontro físico foi na sala do mestrado, mas nosso encontro de almas já estava escrito no livro da vida: eu sou a tampa e ela é a panela!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) por compartilharem de seu aporte científico e acadêmico, sobretudo à coordenadora Prof.^a Dr.^a Hercília Vituriano, por seu empenho e coragem de estar à frente do Curso e ao Prof. Dr. Assis Nunes por ser incansável, sempre solícito e detentor de um carisma inigualável. O PPGEEB faz com que nos sintamos em família!

Aos colegas do curso de mestrado pela convivência e trocas de experiências ao longo do curso.

Aos colegas de trabalho, pela paciência e ajuda durante essa jornada.

A toda equipe da UEB Darcy Ribeiro, pela recepção e acolhimento da minha pesquisa, principalmente, às professoras colaboradoras por toda parceria e presteza e às crianças do 1º ano, pela espontaneidade nas nossas aulas, pela dedicação durante nossa pesquisa e, sobretudo, por tornarem nosso produto realidade.

Marly,

Tem muito de você aqui,

Pois durante esta escrita refleti e chorei pensando em ti!

Lembrei da minha infância, dos nossos momentos de mãe e filha,
Lembrei também da tua força, do teu empenho e dedicação,
Que ainda hoje me servem de inspiração.

Saber que tua história
Casa-se perfeitamente com a minha trajetória,
Me traz a sensação de honra e de vitória,
Onde ensino a ler, crianças de pouca idade,
Para que tenham um futuro com mais dignidade.

Eu nem sabia, durante a minha caminhada,
Que eu já estava predestinada
A seguir o rumo da educação.
E, mesmo tendo escolhido uma outra profissão,
O destino fez com que eu me voltasse para a alfabetização!

Quão grata sou por que voltei atrás
Pois pude, de alguma maneira, oferecer as minhas crianças,
Vivências de leitura em suas práticas sociais.
E foi assim que a literatura infantil me conquistou,
Oportunizando à Karla criança passear por lugares onde jamais sonhou!

Assim, meu amor pelas histórias infantis cresceu,
E estar no Mestrado é o fruto que a leitura literária me deu.
No meu percurso acadêmico conheci o letramento
E faço uso dele neste momento,
Pois me ajuda a entender o mundo através do conhecimento.

Nas interações do dia a dia sinto fluir engajamento,
Por isso dedico tudo o que sou à memória da minha mãe,
Como forma de agradecimento!!!

RESUMO

A pesquisa intitulada “O encontro da leitura literária com as crianças: práticas pedagógicas voltadas para as vivências em salas de 1º ano do Ensino Fundamental”, do Programa de Pós- Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica PGEEB/UFMA, surge com o seguinte questionamento: Em que medida a leitura literária tem contribuído com o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para as vivências com leituras nas salas de 1º ano? Baseada nessa problematização, objetiva-se compreender como a leitura literária contribui com a organização das práticas pedagógicas para o desenvolvimento de leitores do 1º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de elaboração de um produto educacional, partindo das necessidades observadas e elencadas pelos/as professor/as, colaborativamente, que possibilita o desenvolvimento leitor por meio da leitura literária. Inicia-se com os caminhos metodológicos, onde aponta-se a trajetória da pesquisa, as descobertas sobre os saberes da docência e as práticas pedagógicas e apresenta-se a escola e o ambiente de estudo. O desenvolvimento da pesquisa se alinha com a abordagem qualitativa, pesquisa intervenção fundamentada pela pesquisa-ação, realizada de forma colaborativa com os/as professores/as das salas do 1º ano, onde abordou-se os fundamentos conceituais de leitura literária e das práticas pedagógicas relacionadas a ela, por meio de conversas apreciativas e sessões reflexivas sobre a temática. O ambiente de estudo foi a UEB Darcy Ribeiro, tendo como colaboradores/as dois/duas professores/as do 1º ano do Ensino Fundamental. Utilizou-se como aporte teórico Zilberman e seu encantamento com a literatura infantil (1985), (2003), (2005), (2006), (2008); Soares e seus ensinamentos sobre alfabetização e letramento (2000), (2003), (2004), (2009), (2011), (2017) (2022); Paiva com suas ponderações sobre a leitura literária (2005), (2008), (2010); Freire e suas assertivas sobre a educação (1975), (1979), (1989), (1997); (2002); Cosson, a leitura e o letramento literário (2009), (2010), (2012), (2016), (2023); Bakhtin e suas percepções sobre as interações discursivas (2003); Vygotsky e as reflexões sobre linguagem (1995); Colomer e as reflexões sobre a leitura e a literatura infantil (2007); Goulart a expertise com alfabetização e processos discursivos (2015), (2019); Pimenta e seus saberes pedagógicos (2003) entre outros, bem como respaldo em documentos que regulamentam a educação. Aborda-se o percurso da linguagem nas instituições sociais e as interações literárias por meio do discurso, momento em que se apresenta os documentos que norteiam a leitura na escola, tais quais a BNCC e o DCTMA. Evidencia-se a literatura infantil e a leitura, a partir das vivências com o livro infantil, aponta-se o desenvolvimento da leitura literária na escola e discute-se sobre a escolha do livro infantil. Traz-se também a mediação do livro infantil nas salas de aula de 1º ano, com a explanação sobre o processo de alfabetização e sobre o letramento literário, bem como estratégias de leitura a partir do texto literário. Ao final do desenvolvimento da pesquisa, pôde-se refletir sobre as questões observadas, como a escolha e a utilização do livro infantil em sala de aula, sobre como são feitas as abordagens literárias, a frequência e a contextualização com o processo de alfabetização das crianças, bem como as trocas realizadas durante as sessões reflexivas, que culminaram em um Caderno Pedagógico permeado de muito estudo, experiências exitosas, momentos marcantes e atividades que evidenciam o uso do livro de histórias infantis como protagonista nas salas de alfabetização.

Palavras-chave: Leitura literária. Práticas pedagógicas. Alfabetização. Livro infantil.

ABSTRACT

The research entitled “The encounter of literary reading with children: pedagogical practices focused on experiences in 1st grade elementary school classrooms”, from the Professional Master's Program - PPGEED/UFMA, arises with the following problematizing question: How can literary reading contribute to the organization of pedagogical practices for the development of readers in the 1st grade classroom? Based on this problematization, the objective is to understand how literary reading contributes to the organization of pedagogical practices for the development of readers in the 1st grade of elementary school, with the purpose of developing an educational product, based on the needs observed and listed by the teachers, collaboratively, which enables the development of readers through literary reading. It begins with the methodological paths of the research, where the trajectory of the research is pointed out, the discoveries about teaching knowledge and pedagogical practices and the research in the school and the study environment are presented. The development of the research is aligned with the qualitative approach, intervention research based on action research, carried out at school, collaboratively with the teachers of the 1st grade classrooms, where we addressed, at school, the conceptual foundations of literary reading and pedagogical practices related to it, through appreciative conversations and reflective sessions on the theme. The study environment was UEB Darcy Ribeiro, with two 1st grade elementary school teachers as collaborators. The theoretical support used was Zilberman and his enchantment with children's literature (1985), (2003), (2005), (2006), (2008); Soares and his teachings on literacy and literacy (2000), (2003), (2004), (2009), (2011), (2017) (2022); Paiva with his considerations on literary reading (2005), (2008), (2010); Freire and his assertions on education (1975), (1979), (1989), (1997); (2002); Cosson, reading and literary literacy (2009), (2010), (2012), (2016), (2023); Bakhtin and his perceptions on discursive interactions (2003); Vygotsky and reflections on language (1995); Colomer and reflections on reading and children's literature (2007); Goulart's expertise in literacy and discursive processes (2015), (2019); Pimenta and his pedagogical knowledge (2003), among others, as well as support in documents that regulate education. The course of language in social institutions and literary interactions through discourse are addressed, at which point the documents that guide reading in schools, such as the BNCC and the DCTMA, are presented. Children's literature and reading are highlighted, based on experiences with children's books, the development of literary reading in schools is pointed out, and the choice of children's books is discussed. The mediation of children's books in 1st grade classrooms is also brought up, with an explanation of the literacy process and literary literacy, as well as reading strategies based on literary texts. At the end of the research development, it was possible to reflect on the issues observed, such as the choice and use of children's books in the classroom, on how literary approaches are made, the frequency and contextualization with the children's literacy process, as well as on the exchanges made during the reflective sessions, which culminated in a Pedagogical Notebook permeated with much study, successful experiences, remarkable moments and activities that highlight the use of children's storybooks as the protagonist in literacy classrooms.

Keywords: Literary reading. Pedagogical practices. Literacy. Children's books.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil Profissional das Professoras Colaboradoras	35
Quadro 2	Organização das Sessões Reflexivas	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fachada da UEB Darcy Ribeiro	31
Figura 2	Livros didáticos Língua Portuguesa	33
Figura 3	Livro EPV Língua Portuguesa	34
Figura 4	Horário das salas do 1º ano A e B	36
Figura 5	Charge “Déjenme inventar” do autor Quino	42
Figura 6	Cena do curta metragem “Vida Maria”	49
Figura 7	Diálogo de Criança	55
Figura 8	Menino voando com asas livrescas	59
Figura 9	Estudantes na biblioteca escolar	88
Figura 10	Livro “Um garoto chamado Rorbeto”	95
Figura 11	Primeira Sessão Reflexiva	96
Figura 12	Segunda Sessão Reflexiva	99
Figura 13	Terceira Sessão Reflexiva	103
Figura 14	Capa do livro “Serafim”	108
Figura 15	Reconto oral.....	110
Figura 16	Varal do Quiz	111
Figura 17	Atividade com o dicionário.....	112
Figura 18	Atividade de Fichas com o nome.....	112
Figura 19	Atividade com o livro “Serafim”	112
Figura 20	Reescrita da história “Serafim”	113
Figura 21	Capa do livro “Bumba, nosso boi”	115
Figura 22	Contação de história.....	116
Figura 23	Atividade do livro “Bumba, nosso boi”	117
Figura 24	Crianças realizando atividade.....	117
Figura 25	Crianças realizando atividade.....	118
Figura 26	Atividade com o dicionário.....	119
Figura 27	Crianças realizando atividade.....	119
Figura 28	Crianças realizando atividade.....	120
Figura 29	Jogo Troca letras.....	121
Figura 30	Atividade com música do Boi da Lua.....	122
Figura 31	Confecção Lança Chamas Boitatá	123

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAED	Centro Avançado de Apoio à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPV	Educar pra Valer
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional e Material Didático
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UEB	Unidade de Ensino Básico
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	19
2.1 Trajetória da pesquisa	20
2.2 O ambiente de estudo.....	30
2.3 O perfil das professoras participantes	34
3. LINGUAGEM, LEITURA E INTERAÇÕES LITERÁRIA NA ESCOLA.....	40
3.1 O que é a linguagem?	40
3.2. Interações literárias por meio do discurso	46
3.3 Documentos que norteiam a leitura na escola	51
4. LITERATURA INFANTIL E LEITURA SE ABRAÇAM	56
4.1 Vivências de leitura com o livro infantil	57
4.2 Desenvolvendo a leitura literária na escola	62
4.3 A escolha do livro infantil	67
5. MEDIAÇÕES ENTRE O LIVRO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO	74
5.1 Desvelando o processo de alfabetização	75
5.2 Letramento literário e as estratégias de leitura a partir do texto literário.....	78
6. DADOS DA PESQUISA: Consolidação da leitura literária na escola	83
6.1. As professoras: conhecer para colaborar e aprender	84
6.2. As sessões reflexivas na escola.....	91
6.3.O desenvolvimento das sequências didáticas.....	107
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	140
APÊNDICE A: Carta de autorização	141
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	143
APÊNDICE D: Produto Educacional	144

1 INTRODUÇÃO

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.

Paulo Freire

O deleite em histórias e contos transporta-nos para um mundo imaginário, onde nele juntamos nossas referências de vida com a nossa leitura de mundo, o que nos ajuda a fazer inferências acrescidas de boas memórias, tal qual sugere Paulo Freire (1989). Esse sentimento prazeroso que faz o leitor interagir com o desconhecido, a viagem pelo inimaginável e o desejo voraz pelo desfecho são o que fazem da literatura infantil o ponto de partida para que crianças possam mergulhar em um mundo de sonhos e expectativas.

O surgimento da literatura infantil, segundo Santos e Moraes (2013, p.23) deu-se no fim do século XVII e início do século XVIII com Charles Perrault e os irmãos Grimm através dos contos populares repassados oralmente e registrados por escrito. Antes, não se escrevia para criança, pois, a infância não era considerada: a criança era vista como adulto em miniatura (Aranha, 2006, p.159).

As histórias infantis são narrativas curtas que foram transmitidas oralmente de geração para geração. Ao ouvi-las na barriga da sua mãe, durante a gestação, a criança inicia sua percepção do mundo externo, ao ouvir e ser estimulado pelos sons de fora da barriga; a mãe pode começar a estreitar os laços e despertar no feto o prazer de escutar sua voz e incentivar, antes do nascimento a contação de histórias.

De acordo com Bandeira (2023), a partir da vigésima semana - ou quinto mês de gestação, o bebê passa a ouvir sons de fora da barriga; a mãe pode começar a estreitar os laços e despertar o prazer de escutar sua voz e incentivar, antes do nascimento, a contação de histórias, pois o importante é a cadência da voz durante a leitura, que acalma, fortalece o vínculo e intensifica a união.

Quando nasce, a criança inicia sua leitura de mundo e começa a se apropriar através da imitação dos sons e repetição das palavras que ouve. “[...] A criança começa a ‘ler’: lê vozes, sons, gestos, espaços, lê o tom corporal de quem a carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos.” (López, 2016, p. 18)

Desta maneira, a família começa a ser referência e a influenciar a criança na sua convivência até o momento de socializar essa aprendizagem no ambiente de educação formal, a escola. Considerando este contexto, a escola tem um papel

fundamental no incentivo ao gosto pela leitura nas crianças, pois, infelizmente, nem todas as famílias têm como proporcionar este acesso, por diversos fatores: pais ou responsáveis analfabetos que não tiveram oportunidade de estudar, desconhecimento sobre a importância do livro infantil, livros com preços inacessíveis ao contexto da família, ausência de bibliotecas públicas, entre outros. Acreditamos que é dentro da escola que aspectos sociais, ambientais, psicológicos e emocionais afloram, afinal, os estudantes passam parte de sua infância e adolescência dentro dela.

Entretanto, as escolas têm um grande desafio quando se refere à efetivação da educação literária pelas crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Considerando que esse momento é bem específico para alfabetização (que se dá nos 1º e 2º anos do 1º ciclo do Ensino Fundamental), de acordo com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018), se espera da escola momentos cheios de peculiaridades, novidades e objetivos a serem alcançados durante a formação da criança. Essa etapa é repleta de exigências relacionadas ao currículo, a aprendizagem, aos resultados e às expectativas dos pais/responsáveis.

Com tantos pormenores envolvidos, é necessário cautela pois, a criança, além de vencer uma etapa por vez, recebe também uma responsabilidade no novo ano escolar, principalmente as do 1º ano, advindas da Educação Infantil, como nos orienta Kramer (2007, p.20) sobre garantir que as crianças, tanto na Educação infantil quanto no Ensino fundamental, “sejam atendidas em suas necessidades, que o trabalho seja acompanhado por adultos e que saibamos lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes”.

Ao falar sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a BNCC nos alerta sobre as mudanças que ocorrem durante esse período, garantindo “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que estabelecem com o conhecimento, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (Brasil, 2018, s/p).

Por ser uma fase delicada, a forma de acolhimento dessa criança é essencial para que ela se sinta pertencente a esse novo segmento e supere com sucesso os desafios da transição. Para isso, é necessário equilíbrio entre as mudanças introduzidas e continuidade das aprendizagens dentro de um ambiente receptivo (Brasil, 2018).

Assim, surgiu o interesse pela temática aqui abordada, por meio das indagações feitas ao longo da jornada profissional, ao vivenciar a transição da

educação infantil para o ensino fundamental. Iniciamos a docência no ano de 2004, no segmento Educação Infantil, no Colégio Educador em São Luís do Maranhão; dando continuidade nesta mesma etapa quando efetivada na Rede Municipal de Ensino de São Luís no ano de 2008. Em 2016 surge o desafio de assumir uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Era uma turma de alfabetização e uma professora que, até ali, vivenciara outra realidade. Foi quando começaram as percepções sobre as dificuldades relacionadas à leitura e a necessidade de momentos específicos com a literatura infantil inseridos na rotina da turma.

Portanto, a leitura literária, interação prazerosa com o livro, foi uma grande auxiliadora nesta etapa profissional, pois foi fonte de aprendizado, ajudando a trabalhar sentimentos, ampliar vocabulário e fazer inferências, por meio de contos, fábulas, poemas, poesias, quadrinhos, parlendas, ditados populares, dando ferramentas necessárias ao processo de consolidação da leitura das crianças em sala de aula. Destas experiências surgem também as motivações acadêmicas, onde, juntamente com a prática pedagógica em sala de aula, foi possível aprofundar conhecimentos teóricos sobre a educação literária.

As experiências profissionais permitiram perceber o valor das histórias infantis para crianças e a relevância dos momentos que seguem após cada leitura, pois as trocas que surgem por meio da verbalização do entendimento delas, e a exposição da percepção da criança sobre o que leu/ouviu, gera possibilidades para abordar temáticas diversas. Ao longo dos anos de magistério na Educação Infantil, foi possível verificar que os/as professores/as estão mais voltados às vivências relacionadas às contações de histórias e à apreciação das obras literárias.

Já no Ensino Fundamental, estes momentos foram mais restritos, dado o grande fluxo de demandas a serem realizadas e o tempo dedicado ao trabalho com histórias infantis e textos literários parecer menor, devida a cobrança social pela aquisição e domínio da leitura e escrita convencionais, o que acaba burocratizando o trabalho pedagógico, fazendo o/a professor/a preocupar-se mais com o conteúdo do livro didático e menos com as diversas formas de alcançar a criança através da leitura literária. Então, fica o questionamento: Em que medida a leitura literária tem contribuído com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as vivências com leituras nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental?

As práticas pedagógicas, de acordo com Tardif (2014), se aperfeiçoam pelos saberes adquiridos ao longo da caminhada de formação, tais quais: saberes docentes,

saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais. São eles que fortalecem a identidade do/a professor/a frente as dificuldades encontradas na realidade da sala de aula.

O/A professor/a é um/a eterno/a “aprendiz”, aprende nas formações (inicial e continuada), aprende com seus pares, aprende na prática, na ação e na reflexão e é essa aprendizagem que o leva a construir caminhos metodológicos adequados para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Para Ibiapina (2005, p.64-65) a formação de professores/as costuma ser alvo de pesquisas quando se quer falar em qualidade na educação, “mas é objeto importante de análise, quando se pretende compreender o exercício da profissão, tanto na dimensão prática, quanto na dimensão da sua organização enquanto categoria profissional”.

Desta maneira, ao ter conhecimento de si e da sua sala de aula e das necessidades de suas crianças, o/a professor/a elabora estratégias para alcançá-las de maneira produtiva e a formação permite (ou deveria) o aperfeiçoamento de técnicas e métodos a serem desenvolvidos.

A formação continuada de professores tem sido objeto de políticas públicas que visam a melhoria do ensino. Essas políticas concretizam-se, sobretudo, com o oferecimento aos professores de palestras ou cursos ministrados por pesquisadores, sobre as inovações pedagógicas que acentuam o papel do aluno na construção dos seus saberes. Em contraposição a essas propostas, ocorrem intervenções cada vez mais diretas no trabalho docente, gerando resistências e protestos do professorado (Micotti, 2009, p.263).

Baseado na troca que a leitura literária proporciona, esta pesquisa sugere atividades literárias diversificadas baseadas em livros e textos infantis para melhorar o desenvolvimento da leitura em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís- MA. Coadunando com o exposto, Goulart (2015, p. 29), afirma: “Ouvindo histórias, construindo textos coletivos, dramatizando, brincando com as palavras (na poesia, no trava-língua, nos jogos cantados, entre outros), a criança vai adentrando o mundo da linguagem”.

Por meio de observações e interações em sala de aula, esta pesquisa desvelou como a leitura literária se desenvolve em sala de aula, para assim, contribuir com os/as professores/as em suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da atitude leitora das crianças. Como aporte teórico teremos os autores Zilberman (1985), (2003), (2005), (2006), (2008); Soares (2000), (2003), (2004), (2009), (2011), (2017) (2022); Paiva (2005), (2008), (2010); Freire (1975), (1979), (1989), (1997), (2002);

Cosson (2009), (2010), (2012), (2016), (2023) que versam sobre literatura infantil, leitura literária, letramento literário e alfabetização; Bakhtin (2003) e Vygotsky (1995) com seus estudos sobre interações discursivas por meio da linguagem; Pimenta (2003) com seu respaldo sobre saberes da docência, entre outros, bem como respaldo em documentos que regulamentam nossa educação.

Ampliamos, além disso, nossos conhecimentos sobre a leitura literária, ainda mais no que se refere à construção do produto educacional, que partiu das necessidades observadas e elencadas pelos/as professores/as para o desenvolvimento da atitude leitora por meio da leitura literária. Afinal, as crianças devem ser encorajadas a embarcar no mundo da literatura infantil, pois, no processo de construção de conhecimentos observam a importância da interação com seus pares e com o mundo letrado, e no contato com livros de origens variadas, são provocadas a começarem a ler e escrever, como podem e devem, ressalta Goulart (2019, p.60).

Diante desse contexto, alguns questionamentos foram necessários, como:

- Quais pressupostos teóricos subsidiam as concepções de língua, linguagem e leitura literária usados pelos/as professores/as?
- Que práticas relacionadas à leitura infantil têm sido vivenciadas pelos/as professores/as?
- Como a construção de um Caderno Pedagógico, partindo das necessidades observadas e elencadas pelos/as professores/as, favorece o desenvolvimento da atitude leitora por meio da leitura literária?

Conforme os questionamentos explicitados, a pesquisa teve como Objetivo Geral: Compreender o papel da leitura literária no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as vivências com leituras na sala do 1º ano do Ensino Fundamental.

Partindo deste objetivo geral, formulamos os objetivos específicos:

- Identificar os pressupostos teóricos que subsidiam as concepções de língua, linguagem e leitura literária usados pelos/as professores/as;
- Verificar as práticas relacionadas à leitura infantil que têm sido vivenciadas pelas dos/as professores/as;
- Construir um produto educacional, partindo das necessidades observadas e elencadas pelos/as professores/as, que apontem para o desenvolvimento leitor por meio da leitura literária;

Percebemos os avanços alcançados pelo uso da leitura literária, mediado pelas práticas pedagógicas dos/as professores/as, nas escolas. Visto que, segundo Pimenta (2003), nelas estão contidos elementos importantes como a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora.

A dissertação está organizada em Introdução, 5 (cinco) seções e as Considerações Finais. Na Introdução apresentamos os elementos constitutivos deste trabalho, as motivações na escolha desta temática, bem como ressaltamos os questionamentos e objetivos da pesquisa.

A primeira seção discorre sobre os Caminhos metodológicos da pesquisa, contemplando a abordagem da pesquisa, método de abordagem e de procedimento, além dos sujeitos da pesquisa, dos instrumentos de coleta dos dados e dos procedimentos de análise dos dados. Em suas subseções apresentamos a trajetória da pesquisa, o ambiente de estudo, lócus da pesquisa e o perfil dos/as professores/as participantes.

A segunda seção foi um passeio pela Linguagem, leitura e interações literárias na escola, evidenciando que sem a linguagem, nada seríamos e por isso, a relevância da valorização das interações literárias por meio do discurso como prática social. Nas subseções abordamos o que é a linguagem, falamos sobre as interações literárias por meio do discurso e apresentamos documentos que norteiam a leitura na escola, seus propósitos, aspirações e entendimentos.

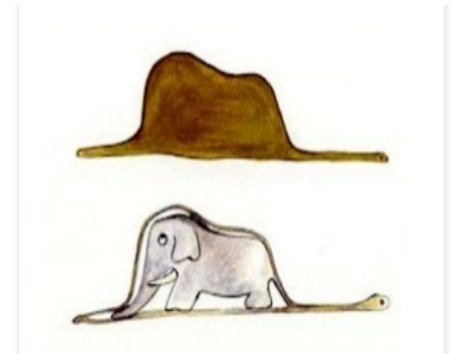
A terceira seção foi o momento no qual a literatura infantil e a leitura se abraçam, trazendo reflexões de como a leitura literária pode ajudar o desenvolvimento leitor dos/as alunos/as na escola. Nas subseções abordamos as vivências de leitura com o livro infantil, o desenvolvimento da leitura literária nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e como se dá a escolha dos livros apontando alguns programas de incentivo do Governo Federal.

A quarta seção fez um apanhado sobre as Mediações entre o livro infantil e a alfabetização, trazendo reflexões sobre como se dá a atuação do/a professor/a na apresentação e condução do livro infantil dentro das salas de 1º ano. Nas subseções tratamos o desvelar do processo de alfabetização e o letramento literário, juntamente com as estratégias de leitura a partir do texto literário.

A quinta seção, Dados da pesquisa: Consolidação da leitura literária na escola, interpelou o levantamento, análise e interpretação dos dados, apresentando as professoras colaboradoras e suas práticas pedagógicas, onde pudemos traçar o perfil por meio das entrevistas. Trouxemos ainda as sessões reflexivas na escola, momento de trocas de experiências e estudos. Finalizamos com as sequências didáticas que fizeram parte dos planejamentos ao longo da pesquisa.

E, por último, apresentamos as Considerações finais com nossas percepções sobre as etapas executadas durante a pesquisa, os objetivos alcançados, as intervenções apresentadas durante as sequências didáticas, detalhadas no produto educacional, até chegar na apresentação da dissertação.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



Os caminhos metodológicos da pesquisa refletiram as expectativas que tivemos quanto ao seu desenvolvimento, não à toa, resolvemos iniciar esta seção com a imagem icônica do livro “O pequeno príncipe” de Saint-Exupéry (1997), justamente para falarmos de expectativas.

Iniciar a pesquisa de campo não é uma tarefa fácil, pois a pesquisa exige do/a pesquisador/a um planejamento das suas ações muito bem-organizado, tão organizado ao ponto de ser completamente reestruturado em poucos minutos. Nem sempre as pessoas estão disponíveis a olhar com cuidado o que lhes é apresentado. Nem sempre é possível ver além do chapéu e descobrir que, na verdade, é uma jiboia digerindo um elefante. Assentimos, então, como pequeno príncipe: “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando” (2024, p.9 -10). O inesperado é o caminho e a palavra resiliência é aplicável durante o processamento das nossas expectativas.

Assim, as inquietações referentes à leitura literária na sala do 1º ano nos levaram ao lócus da pesquisa, a escola, para conhecer os sujeitos envolvidos, professores/as e, de alguma maneira contribuir na melhoria das escolas, com reflexões pertinentes e práticas pedagógicas voltadas para a ampliação e efetividade da leitura literária na sala de 1º ano.

Garcia (2011, p.17) nos traz as seguintes indagações:

[...] será que nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola? Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre esses dois níveis de escolaridade?

Tentando responder aos questionamentos acima, nossa pesquisa levou à escola reflexões sobre a leitura literária no cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e os saberes da docência presentes na sala de 1º ano, onde buscamos a diminuição do fosso entre universidade-escola, entre pesquisador/a e professor/a, nos aproximando mais de uma realidade que faz parte de nossa seara, mas que precisa ser compreendida e estudada.

Por esses caminhos, primeiramente, fizemos a trajetória da pesquisa, com os tipos de pesquisas a serem utilizadas, esclarecendo o porquê de nossas escolhas. Em seguida, abordamos a mediação entre os saberes da docência e as práticas pedagógicas que foram conhecidas na sala de aula. Logo após trouxemos uma reflexão sobre a pesquisa na escola, o perfil dos/das profissionais e sua relação com leitores e livros infantis. Neste momento, detalhamos como foi a apresentação do projeto de pesquisa para o corpo docente, o tipo de observação que foi realizada, o diagnóstico e a entrevista realizadas com os/as professores/as bem como as sessões reflexivas e as sequências didáticas. Posteriormente, situamos o ambiente de estudo e finalizamos com o produto da pesquisa.

2.1 Trajetória da pesquisa

Ao definir como objeto de estudo, as práticas pedagógicas na sala de aula referenciadas pelo livro infantil, observamos, compreendemos e contribuímos de forma científica com os/as professores/as nas atividades relacionadas a leitura literária, a partir da rotina e planejamento estabelecidos em sala de aula

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.44) “a pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos”, o que nos encoraja a estarmos na escola, mais especificamente, nas salas de alfabetização, para investigar e encontrar respostas para nossas inquietações, relacionadas às práticas pedagógicas que envolvem a leitura literária.

Considerando a escola como um espaço dinâmico, onde estão inseridas várias pessoas em seus diversos contextos, “a metodologia de investigação é feita quando o objetivo do estudo é entender o porquê de certas coisas, entender o comportamento de determinado grupo-alvo” (Mattos, 2001, p.37). Para conhecermos como se deu o encontro da criança com a leitura infantil e para entendermos o

percurso da linguagem nas salas de aula é que nos valem das ricas trocas com os/as professores/as das salas de 1º ano, por meio de observações da rotina, de entrevistas semiestruturadas e análise dos planejamentos, bem como a construção coletiva de um produto educacional.

A natureza da pesquisa é aplicada, que “produz produtos e/ou processos com finalidades imediatas, utilizando conhecimentos gerados pela pesquisa básica mais tecnologias existentes” (Prodanov; Freitas, 2013, p.51). Nesta pesquisa foi proposto um Produto Educacional, um Caderno pedagógico, com registros do acompanhamento das atividades que nascem a partir das vivências em sala de aula, com livros infantis e/ou textos literários que foram o ponto de partida para essas atividades, com sequências didáticas voltadas para a leitura literária nas salas de alfabetização.

Para Fonseca (2012), há momentos em que devemos propor atividades de leitura que permitam que as crianças reflitam, mas só isso não é suficiente. Devemos promover a entrada dos diversos textos literários na escola para que as crianças aprendam as habilidades necessárias para a leitura na vida cotidiana. Destarte, o livro infantil, ao ser trabalhado em sala de aula pode contemplar novas formas de apresentação (jogos, músicas, brincadeiras, entre outros), e alcançar uma infinidade de conteúdos de acordo com planejamento do/a professor/a.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema e ancorada nas bases da pesquisa colaborativa, nossa pesquisa foi qualitativa, por considerar que “há uma relação entre o mundo e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p.78).

Em relação a fundamentação teórica desta pesquisa, ela foi constituída de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, dissertações, teses, material cartográfico dos autores que discutem sobre a leitura de livros infantis, sobre o processo de leitura na alfabetização e sobre a mediação dos professores/as, “com o intuito de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p.54), para respaldar e embasar os estudos o que permitiu associar a teoria com a realidade das salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. Sobre isso,

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Bocato, 2006, p. 266).

Percebemos a relevância da revisão de literatura na construção do conhecimento proporcionando um leque de informações sobre a temática da literatura infantil, facilitando a identificação de metodologias a serem utilizadas pela pesquisadora, colaborativamente, com os/as professores/as, além de apresentar contribuições para todo o processo de redação do trabalho científico. Os autores Prodanov e Freitas (2013), Gil (2010), Thiollent (1998), Horikawa (2012), Gressler (2003), entre outros respaldam os caminhos metodológicos que se desenharam ao longo dos nossos escritos.

Quanto aos procedimentos escolhemos uma pesquisa de intervenção, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, que “acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade” (Prodanov; Freitas, 2013, p.65), permitiu compreender a realidade de sala de aula e esclarecer a sua situação para, a partir desta premissa, adotar práticas para mudança, bem como relacionar a teoria e a prática, orientadas pelos autores que fundamentaram a pesquisa, quanto à condução do trabalho docente. Para garantir a colaboração dos grupos presumivelmente interessados, “o planejamento da pesquisa tende, na maioria dos casos, a ser bastante flexível” (Gil, 2010, p.157).

Escolhemos nos apoiar nos fundamentos da pesquisa-ação porque pesquisa e ação caminham juntas e respaldam o trabalho até aqui, por evoluir num contexto dinâmico, que é a sala de aula. Por originar-se das necessidades sociais reais, conta com a participação de pesquisador e colaboradores em todas as etapas. Possui procedimento metodológico flexível por ajustar-se progressivamente aos acontecimentos, estabelecendo uma comunicação sistemática entre os participantes, além de propiciar a autoavaliação durante todo processo (Ghedin; Franco, 2011).

Ainda nessa perspectiva, Prodanov; Freitas (2013, p.65) nos chamam atenção para a relação entre pesquisador e participantes: “envolvem-se no trabalho de forma cooperativa ou participativa [...] onde pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. Essa afinidade é de grande relevância, visto

que, ao adentrarmos na escola enquanto pesquisadores/as, devemos estar em harmonia com o ambiente, sem sermos invasivos.

Não estamos ali como julgadores/as, mas sim como colaboradores/as, participantes mútuos do crescimento das práticas sociais na escola, afinal

[...] toda pesquisa-ação é do tipo participativa: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária [...] há necessidade de uma ação que esteja envolvida com o problema sob observação, desde que seja uma ação- trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo uma investigação para ser elaborada e conduzida (Thiollent, 1998, p14).

Partindo do princípio da interação, a pesquisa não possui esquema rígido no seu proceder, pelo contrário, é flexível, possibilitando que tenha adaptações em seu contexto e nas situações que podem surgir em sala de aula, uma vez que “o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou pelo menos esclarecer os problemas da situação observada” (Thiollent, 1998, p.13).

Como este tipo de pesquisa foi realizada com professores/as e sobre as práticas deles/as, a escola, foi o ambiente propício para investigação e reflexão de sua própria prática para transformação educacional e social.

Utilizamos também a pesquisa colaborativa, que de acordo com Horikawa (2012), estreita os laços entre escola e academia, promovendo resultados profícuos relacionados diretamente à prática docente. A pesquisa colaborativa também ampliou os conhecimentos sobre a leitura literária e a prática pedagógica e ajudou nos enfrentamentos dos desafios encontrados nas salas de alfabetização.

Assim, apresentamos as etapas da pesquisa, que foram constituídas da seguinte maneira:

a) Apresentação do projeto de pesquisa na escola para o corpo docente: Primeiramente, apresentamos no mês de março de 2024 a nossa pesquisa, justificando em slides o seu propósito na escola, a problemática envolvida, os objetivos, os autores que respaldam a pesquisa e os caminhos metodológicos que desejávamos realizar, bem como, a necessidade de colaboração dos/as professores/as para acompanhamento em sala de aula, para diagnóstico da turma e para observação das rotinas das atividades, afinal,

[...] um bom relacionamento entre o pesquisador e os elementos do grupo é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho. Conseguindo a

compreensão e aceitação dos participantes do grupo, o passo seguinte dependerá apenas do pesquisador (Richardson, 2008, p.262).

Neste momento, esperávamos que os/as professores/as do 1º ano abraçassem nosso projeto, pois essa foi nossa sala de interesse, por isso, os/as convidamos a fazerem parte dessa jornada de estudos, que seguiu com a observação, o diagnóstico, as entrevistas, as sessões reflexivas e as sequências didáticas, culminando no produto educacional.

b) A observação consiste na “participação ativa do pesquisador como membro do grupo ou comunidade estudados” Gressler (2003, p.172), se enquadra perfeitamente nas nossas expectativas, pois, durante os três primeiros meses de pesquisa (final de março, abril e início de maio) conhecemos um pouco sobre os profissionais da alfabetização que atuavam no campo de pesquisa, se eram apreciadores do livro infantil, como era a dinâmica de leitura literária em sala de aula, se existia na rotina escolar momentos com as histórias infantis e como eram esses momentos.

Esse tipo de observação permitiu trocas entre os pares, colocando todos os envolvidos na condição de pesquisadores e aprendentes da leitura literária. Segundo Richardson (2008, p.261) “o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõe o fenômeno a ser observado”.

É importante também conhecer as práticas pedagógicas voltadas para o livro infantil: como é feita a leitura, quais abordagens são feitas quanto ao texto, quanto às imagens e quanto à participação das crianças nesse momento, bem como a postura dos/as professores/as frente ao processo de aprendizagem do/a seu/sua estudante e as metodologias usadas para alcançá-lo/la;

c) O diagnóstico é a sondagem dos níveis de leitura e de escrita da criança e foi feito juntamente com as observações em sala de aula, durante o mês de abril, através de atividade padrão realizada bimestralmente na sala, sendo prática desenvolvida pelas professoras colaboradoras. Durante a observação foi possível entender algumas práticas pedagógicas relacionadas à leitura e ao manuseio do livro infantil e de textos infantis associadas ao currículo do 1º ano. Esses elementos são pontuados nas nossas observações, com o desejo de que por meio da leitura desenvolvida em sala de aula, a criança entenda o mundo e interaja em práticas sociais despertadas pelo conhecimento adquirido.

Com relação ao diagnóstico, também foi possível conhecer as necessidades formativas docentes, um pouco da metodologia empregada durante as aulas e seus conhecimentos prévios de cada professora colaboradora, “reafirmando a questão da pesquisa com ação, que aos poucos vai sendo igualmente ação com pesquisa” como afirma Ghedin; Franco (2011, p. 236), admitindo a flexibilidade, os ajustes e intercomunicação entre pesquisadores/as e professores/as.

d) A **entrevista** com os/as professores/as possibilitou conhecer um pouco mais sobre as concepções de linguagem, leitura literária e literatura infantil dos/as professores. Essa entrevista foi realizada com duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental que autorizaram a utilização dos dados a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido/ TCLE (Apêndice B). A entrevista semiestruturada (Apêndice C) “é construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade e requer treinamento e habilidade do investigador” (Gressler, 2003, p.165).

Escolhemos a entrevista semiestruturada, como instrumento de pesquisa, por entender que, apesar de estabelecermos um roteiro pré-definido, com perguntas diversas, evidenciando pontos significativos relacionados às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento da leitura literária, podíamos deixar as entrevistadas à vontade para conversar sobre tópicos que não estivessem presentes no roteiro e surjam espontaneamente, ou mesmo sobre outros que desejassem relacionar à temática.

Para traçar o perfil dos/as professores/as da sala do 1º ano matutino (são duas professoras) elaboramos uma entrevista, e apresentaremos mais à frente na subseção 2.3., intitulada “O perfil das professoras participantes”, um quadro com dados sobre a formação, as concepções e as práticas pedagógicas. Ao final, questionamos sobre o olhar delas sobre nossa pesquisa. Todas as contribuições e as pontuações quanto às reflexões feitas sobre /na/ para a prática estão registradas para compor o Caderno Pedagógico e servir de possível inspiração para outros/as professores/as que desejem utilizar esse material.

e) As **sessões reflexivas** foram realizadas em três momentos, após o entendimento do perfil das profissionais das turmas do 1º ano, por meio de momentos dialógicos, com ponderações sobre questões que envolvem a leitura literária, e não apenas isso, mas que envolvem olhar para dentro de nós profissionais, refletir e agir, e tornar esse olhar reflexivo para nossas crianças.

Deste modo, levamos para a escola momentos de estudo, com exposição dos saberes da docência, da experiência em sessões reflexivas, onde os profissionais fizeram trocas importantes. Foram sessões mensais, no caso desta pesquisa, (03) três, nos meses de maio, junho e agosto, pois em julho são férias coletivas dos/as professores/as e dos estudantes.

A primeira sessão reflexiva foi no formato presencial, onde aproveitamos um dia de formação já agendado para os anos iniciais do 1º ao 5º ano, com a permissão da escola, onde houve a participação de outros/as professores/as deste segmento. As outras duas sessões reflexivas foram de forma virtual e surgiram da necessidade de entender os sujeitos da pesquisa *in loco* por meio das observações e sugestões de intervenções colaborativas relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, pois, assentindo Damiani (2013, p.2) “as intervenções na educação apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as existentes) produzindo conhecimento teórico nelas baseado”.

f) O início da construção coletiva das **sequências didáticas** se deu no mês de maio, após nossa primeira sessão reflexiva, onde planejamos, pesquisamos e preparamos atividades pensadas para o projeto de leitura e para as sequências didáticas, originadas nos livros infantis. Fonseca (2012, p.61) pontua que as sequências didáticas “[...] são formadas por sequências de atividades ordenadas e articuladas para trabalhar e/ou aprimorar conteúdos específicos que o professor avalia como importantes e necessários para aprendizagem de seu grupo”.

Essas atividades fizeram parte da construção do Caderno Pedagógico, bem como todas as reflexões que envolveram suas escolhas, evidenciando as estratégias utilizadas e os estudos feitos ao longo das sessões reflexivas.

A continuidade do desenvolvimento das sequências didáticas, concomitantemente aos estudos das sessões reflexivas, nos apoiou durante a construção e elaboração de cada estratégia desenvolvida. Ao final do mês de agosto houve a apresentação na escola com registros do que foi elaborado e desenvolvido ao longo das sequências didáticas, que culminaram no Caderno Pedagógico.

Os dados coletados foram analisados, organizados e sumarizados (anotações, entrevistas semiestruturadas, planejamentos, projetos, fotos, vídeos) de forma que possibilitem respostas para o objeto investigado, o que norteou as intervenções nas salas de 1º ano, por meio das histórias da literatura infantil.

g) Como **produto educacional** foi produzido um Caderno Pedagógico, onde consta, detalhadamente, toda trajetória da pesquisa na UEB Darcy Ribeiro, abordando desde o início das nossas observações em sala de aula até a finalização com um projeto de leitura. No acompanhamento em sala de aula, nos envolvemos com os planejamentos e com a rotina semanal das professoras, e, partindo das necessidades apresentadas na sala de aula, escolhemos 02 (dois) livros infantis com histórias que tinham relevância para aquele contexto.

O primeiro livro fazia parte do acervo da biblioteca escolar, chama-se Serafim, da autora Bel Linares e do ilustrador Alcy e foi escolhido juntamente com as professoras colaboradoras da pesquisa por tratar de questões como nome próprio, brincadeiras, autoestima, superação entre outros. Já o segundo livro, Bumba, nosso boi, do autor Diego Freire e do ilustrador Rogério Maroja conta com questões da nossa identidade cultural, da lenda de Catirina e do bumba-meu-boi, trouxe também uma diversidade da fauna, que foi ricamente trabalhada pelas professoras colaboradoras.

As histórias em questão nos deram subsídios para interações necessárias para o desenvolvimento das atividades vivenciadas pelas salas do 1º ano. Ao explorar o livro, conhecer seus autores e ilustradores, suas imagens, trabalhamos as percepções das crianças quanto ao texto. Buscamos encontrar no texto aspectos que estimulem a leitura, agucem a curiosidade das crianças e ajudem-nas a refletir sobre a temática.

Para além, outras possibilidades podem ser trabalhadas com as crianças do 1º ano, como preveem os documentos norteadores: rimas, aliterações, palavras novas e seus significados, tipos e formas das letras, sons das palavras, entre outros. Colaborativamente, produzimos sequências didáticas relacionadas ao tema central de cada livro infantil escolhido, oportunizando a produção conjunta de atividades alfabetizadoras, com recursos diversos, a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Juntamente, constam sugestões de materiais didáticos, pedagógicos e literários norteadores do processo, bem como atividades complementares relacionadas a temática escolhida (músicas, poemas, poesias, parlendas, quadrinhas, reportagens/notícia, entre outros).

Esse Caderno Pedagógico também contemplou sugestões de livros infantis, textos literários, textos infantis complementares com as devidas orientações de mediações pautadas no estímulo da leitura literária para as turmas de 1º ano. Para deleite dos/as professores/as também disponibilizamos os textos e livros infantis usados nas sessões reflexivas, bem como as referências do aporte teórico utilizado.

As atividades pedagógicas elaboradas colaborativamente, estão voltadas para o diálogo, e permitem à criança momentos de expressão de opiniões, desenvolvimento da oralidade, estímulo a registros escritos e desenvolvimento criativo. As brincadeiras e jogos, atividades contextualizadas, contos, recontos, leituras e releituras fazem parte das observações sobre as estratégias metodológicas com literatura infantil e podem trazer mudanças nas vivências com leitura e escrita em sala de aula.

Esse produto educacional serviu de apoio para o trabalho dos/as professores/as envolvidos/as bem como de outras turmas, que desejarem se apropriar destas vivências para transformar sua sala de aula em um ambiente literário, criativo e discursivo. Esse material, com o resultado desta pesquisa, também será levado até a Secretaria Municipal Educação de São Luís (SEMED), para possível reflexão sobre o tema estudado, apreciação dos resultados desta pesquisa e para efetivação da leitura literária nas salas de aula.

2.2 O ambiente de estudo

Sensibilizar uma instituição para participar de uma pesquisa não foi algo simples. O pesquisador ainda encontra bastantes entraves no que se refere à acolhida de um terceiro envolvido (no caso, a pesquisadora) em sua sala de aula. Nossa primeira tentativa foi em uma escola municipal de São Luís onde, desde as tratativas com a direção da escola, tivemos dificuldades. Não conseguimos falar com os/as professores/as alfabetizadores/as, não tivemos acesso à sala de aula e ouvimos a seguinte justificativa: “- As professoras não querem ninguém em suas salas, não posso forçá-las!”

Diante da negativa, buscamos outra escola, que nos acolheu, contudo, antes mesmo que iniciássemos as observações, a escola entrou em reforma. Assim, seguimos para uma terceira escola, que ouviu sobre nosso projeto, entendeu as etapas da nossa pesquisa e abriu suas portas. A escola pesquisada foi a UEB Darcy Ribeiro e o turno da pesquisa matutino.

A Unidade Ensino Básico Darcy Ribeiro, fundada no ano de 1997, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de São Luís, através da Secretaria Municipal de Educação. A referida escola da Rede Municipal atende ao público de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental em São Luís e contempla os dois turnos de ensino, como segue:

o Ensino Fundamental do 1º a 5º ano nos turnos matutino e vespertino. Esta escola não possui turno de trabalho noturno, segundo informações obtidas meio do Projeto político pedagógico/PPP e por meio do censo escolar.

A escolha pela escola se deu pelo fato dela oferecer o Ensino Fundamental que trabalha com o Ciclo de alfabetização nos dois turnos e se encontrar no itinerário próximo às demandas da pesquisadora, o que facilitou o deslocamento. A autorização da pesquisa se deu por meio de carta de autorização enviada para a Secretaria Municipal de Educação/ SEMED de São Luís/MA e encontra-se no apêndice A.

Abaixo uma imagem da fachada da Unidade Ensino Básico Darcy Ribeiro (Figura 1):

Figura 1: Fachada da UEB Darcy Ribeiro



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

A escola está localizada na Avenida dos Africanos, s/n no bairro do Sacavém em São Luís- MA, está cercada de comunidades periféricas em seu entorno. Possui como bairros adjacentes Coroadinho, Areinha, Bairro de Fátima e Coheb.

As dependências da escola possuem:

- 05 salas de aula amplas e arejadas com janelões;
- 01 sala da Direção Geral e Coordenação;
- 01 secretaria/sala de professores/as com banheiro;
- cozinha com refeitório mobiliado com cadeiras, bancos e mesas onde os/as estudantes lancham;
- banheiros (masculinos e femininos) para os/as estudantes divididos em dois pontos da escola;

- pátio de entrada para recepcionar e entregar os/as estudantes, com cadeiras onde ficam sentados antes de irem para sala de aula e ao final para esperar os responsáveis;
- pátio com playground;
- uma biblioteca ampla, mas não há bibliotecário/a.

A escola está equipada com 03 computadores, 01 impressora, caixa de som, microfone e datashow para uso dos funcionários. Quanto ao quadro de funcionários, a escola possui 06 professores/as, 01 diretora, 01 coordenadora, 01 apoio pedagógico, 01 cuidador, 01 técnico administrativo, 01 merendeira, 02 auxiliares de limpeza e 04 porteiros distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Professores/as, coordenadora, diretora, apoio pedagógico e administrativo são servidores públicos da SEMED. No ano de 2024 havia um total de 258 estudantes, referente aos dois turnos, sendo no matutino um quantitativo de existem 136 estudantes matriculados. As duas salas de 1º ano tinham um total de 25 estudantes cada.

Inicialmente, apresentamos à direção e à coordenação nosso projeto de pesquisa e nosso plano de ação a ser desenvolvido. Em seguida, marcamos um momento de conversa informal com os/as professores/as do 1º, 2º e 3º anos, para nos apresentarmos, apresentarmos nossa pesquisa, conversamos sobre questionamentos que surgiram e verificarmos quem teria interesse em disponibilizar sua sala de aula para que pudéssemos pôr em prática nossa pesquisa.

Como primeiro passo para compreender a dinâmica da escola e da turma, partimos para as observações em sala de aula nos meses de março e abril. Esse foi o momento de evidenciar que estávamos ali para pesquisar, entender como aconteciam as aulas, contribuir com os/as professores/as e com a escola, coletar dados, mas de maneira nenhuma, estaríamos ali para fazer qualquer tipo de juízo de valor, não seríamos “fiscais” do trabalho docente, nem teríamos nenhum tipo de comportamento equivalente a este, pois estávamos ali para aprender também.

Esses esclarecimentos e reflexões sobre o papel do pesquisador, a respeito do que estávamos fazendo, foram necessários para que pudéssemos, com humildade e carisma, ganhar a confiança dos professores/as pesquisados/as, como faz referência Richardson (2008, p.261):

Para os contatos iniciais com o grupo a ser observado é importante a justificativa da pesquisa, a fim de que durante a apresentação do pesquisador, ao referido grupo a ser observado, não ocorram dúvidas sobre

os objetivos de estudo que será levado a efeito e assim, possa haver elevado grau de aceitação do pesquisador pelo grupo.

Durante essa conversa, falamos da nossa pesquisa e explicamos que seria tempo de qualidade onde professores/as e pesquisadora estariam em um trabalho coletivo sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao uso do livro de histórias infantis e que seria necessária a reflexão, num processo investigativo de pesquisa-ação, onde “... deve originar-se de necessidades sociais reais, estar vinculada ao meio natural de vida e contar com a participação de todos os participantes, em todas as suas etapas” (Ghedin; Franco, 2011, p.236).

Ao conhecerem nosso projeto, as (02) duas professoras do 1º ano concordaram em participar da pesquisa, contudo, havia muitas dúvidas, principalmente, no tocante às demandas que elas possuem: se teriam que planejar as atividades; se a pesquisadora iria intervir nas aulas delas; se a pesquisadora que daria as aulas; se a programação já acordada entre elas seria mudada; se a pesquisadora iria observar ou iria ajudar; em que a pesquisa auxiliaria no desenvolvimento das atividades, entre outras.

A preocupação é legítima e é importante frisar que, no município de São Luís, todas as disciplinas possuem seus respectivos livros didáticos, mas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática possuem um material complementar, chamado de Livro de Práticas, cada uma. Além disso, elas trabalham com o Caderno de atividades alfabetizadoras e os Cadernos de atividades de Língua Portuguesa e Matemática da EPV/Educar pra Valer, que serve de complementação das atividades alfabetizadoras.

Figura 2: Livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

No momento destes questionamos, lembramos das reflexões de Garcia (2011, p.18): “nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso estes dois níveis de escolaridade?”

A preocupação das professoras era da nossa pesquisa avolumar mais ainda o trabalho delas. Prontamente, tranquilizamos, explicando que, por ser uma pesquisa colaborativa, faríamos juntas, escolheríamos livros de literatura infantil que se encaixassem dentro do planejamento e dentro dos eixos já trabalhados em salas de aula. Faríamos de tudo para adequar nossa pesquisa à rotina em sala, pois, além de pesquisadora, estava ali na condição de profissional da educação, que se identifica com seus pares e, que, por ser humana, também estava cheias de incertezas, assim como elas, pois sabemos que “a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência ainda do nosso não saber fazer é que nos convida a investigar e, investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos.” (Garcia, 2011, p.20).

Acolhemos nossas inseguranças e pontuamos que nos ajudaríamos mutuamente nesse processo de descobertas em sala de aula, que aprenderíamos juntas e que ajustaríamos didaticamente todo desenvolvimento das atividades para as crianças. Quanto às etapas de levantamento e análises dos dados, foram realizadas com informações cedidas pelas duas professoras colaboradoras, que aqui chamaremos de P1 e P2.

Neste sentido, nossa pesquisa se concentra nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental, por meio da observação participante, coletando dados pelo diagnóstico e pelas entrevistas, aperfeiçoando nossos conhecimentos nas sessões reflexivas e, pondo em prática através das sequências didáticas.

Esclarecidas as dúvidas, iniciamos as visitas à escola e às duas salas de 1º ano A e B. Elas são salas vizinhas e as professoras P1 e P2 fazem seu planejamento juntas, assim como muitas atividades são desenvolvidas coletivamente. Por ser uma escola grande, com bastante espaço físico, pudemos explorar todo o seu perímetro.

Vale ressaltar que concomitante às observações, as professoras fizeram o diagnóstico da turma, baseado nos diagnósticos de escrita e de leitura realizados na Rede Municipal de ensino, para conhecer os desafios e traçar metas para melhoria das práticas pedagógicas. Elas apresentaram um texto do livro didático intitulado “Casa de vó é sempre domingo” da autora Marina Martinez (2013). Após leitura foi feita a sondagem de escrita das crianças, segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky,

com as seguintes palavras retiradas do texto: Brincadeira/ domingo/ cama/ vó e a frase: Casa de vó é muito bacana.

Deste mesmo texto foram selecionadas um banco de palavras (hora/ vó/ cama/ princesa/ colo/ domingo/ boca/ bruxa/ anões/ gigantes/ sonho/ quarto/ olhos/ heróis) e pequenas frases (A cama da vó é macia/ É hora de deitar no colo da vó/ No quarto da vó têm princesas e bruxas/ O livro fala de anões e gigantes) para sondagem da leitura das crianças.

Figura 3: Livro Educar pra valer/EPV- Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Para Gressler (2003, p.179), o diagnóstico é “[...] um instrumento de coleta de dados que permite obter informações diretamente do informante, podendo ser aplicado a um grupo heterogêneo.

Apesar de estarmos em sala, apenas observamos como foi feita a sondagem e nos valem os resultados para compreendermos o diagnóstico da turma e conversarmos as necessidades dos estudantes do 1º ano: como estava a fluência naquele momento, como encaravam as histórias infantis na rotina de aula, como era o desenvolvimento deles etc., para assim, conhecer o nível de leitura da sala, o que serviu para nortear as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas no planejamento e nas sequências didáticas.

Com o auxílio das professoras, pontuamos algumas observações acerca da fluência leitora da sala, constatando que o 1º ano A havia 3 leitores de texto, 4 leitores de frases, 5 leitores de palavras, 7 leitores de sílabas e 6 não leitores. Já no 1º ano B, observamos 2 leitores de texto, 5 leitores de frases, 7 leitores de palavras, 5 leitores de sílabas e 6 não leitores.

Lembrando que, a fluência leitora é a habilidade de ler corretamente sem esforço (Puliezi; Maluf, 2014) e que está em pleno desenvolvimento nas duas salas, então observações relacionadas à precisão da leitura (correspondência entre grafema e fonema), automaticidade (velocidade em que se desenvolve a leitura) e prosódia (entonação e pausas), que são elementos que contribuem na construção da leitura nas salas de alfabetização e na compreensão do que é lido. No que tange essa compreensão, salientamos que, ao analisar o nível de fluência leitora, é importante fazer reflexões sobre os aspectos acima citamos, pois, a criança pode ler dentro dos padrões estabelecidos, mas pode não compreender aquilo que lê, e este aspecto deve ser levado em consideração.

Além das observações em sala, as entrevistas e as sessões reflexivas mensais foram momentos de troca entre a pesquisadora e os/as professores/as da sala de 1º ano. Nesses encontros levamos textos relacionados à leitura literária, literatura infantil, práticas pedagógicas, alfabetização e letramento, para trocarmos ideias, avaliarmos o que já foi produzido e traçarmos objetivos a serem alcançados em relação à leitura.

2.3 O perfil das professoras participantes

Por se tratar de uma pesquisa sobre leitura, que envolve linguagem e o livro infantil, nossa pesquisa parte do princípio de que as interações são necessárias para amadurecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas, com a coparticipação entre professor/a e pesquisador/a, colaborativamente.

Para que as práticas pedagógicas possam fluir, é conveniente conhecer cada pessoa envolvida na pesquisa, justamente para que possamos traçar metas e objetivos relacionados à leitura literária e compor nossas atividades juntos. Sobre trabalhar colaborativamente na escola, Horikawa (2012, p.27) defende que o objetivo da pesquisa colaborativa é “contribuir para elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas apresentadas”.

Esse é nosso desejo, que por meio da leitura literária surja um novo olhar para o trabalho com as histórias infantis, promovendo relações entre a história infantil e o contexto no qual vivem, estimulando o potencial da leitura em sala de aula, pois, de

acordo Freire (1989, p.9) “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Assim, conhecer o perfil profissional das professoras das salas de 1º ano, se fez necessário, justamente para que começássemos o processo coletivo de construção dos planejamentos e desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 1: Perfil profissional das professoras colaboradoras

Professora	Idade	Formação	Tempo no Ciclo de alfabetização	Tempo com a sala de 1º ano	Turno de trabalho
P1	Entre 31 e 40 anos	Graduação em Pedagogia; Especializações em Gestão, Supervisão e inspeção; Educação Infantil; Educação Especial e Neuropsicopedagogia.	8 anos	4 anos	Matutino
P2	Mais de 40 anos	Graduação em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	10 anos	10 anos	Matutino e vespertino

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Ao acompanharmos o dia a dia em sala, pudemos conhecer e contribuir de maneira mais efetiva com o andamento das atividades propostas, uma vez que “se o observador participante está empenhado em estudar as aspirações, interesses ou rotina de trabalho de um grupo de operários, ele terá que se inserir nesse grupo como se fosse um deles” (Richardson, 2008, p.261).

As observações ocorreram de forma bem tranquila, para que as professoras se sentissem à vontade, afinal, aquele ambiente era delas, e qualquer atitude inadequada da parte da pesquisadora, traria timidez e pouca naturalidade ao processo. Assim, buscamos conhecer o ambiente, observar a sala e as aulas, interferindo o mínimo possível, apenas quando solicitado. Nossas falas eram colocadas com base no diálogo, na reciprocidade, nas interações que cabiam ao ambiente escolar.

Ao chegarem na escola, as crianças vão direto para o refeitório, onde é servido o café da manhã. Ficam ali em torno de 10 a 15 minutos, já enchem suas garrafinhas de água e vão para o banheiro. Entram nas salas às 07:45h. O horário de

aula das professoras é o mesmo, o que muda é o tempo de conclusão de cada atividade, guardadas as peculiaridades de cada criança, contudo, as professoras tentam adequar para que nenhuma turma fique atrasada. Segue o horário estipulado pela rede de ensino, mas que sofre modificações de acordo com as necessidades das professoras e do andamento das atividades realizadas

Figura 4: Horário de aula da sala do 1º ano A e B

HORÁRIOS DAS AULAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
1º	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	ENSINO RELIGIOSO
2º	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO FÍSICA (RECREAÇÃO)
3º	HISTÓRIA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA (RECREAÇÃO)
INTERVALO					
4º	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	ARTE
5º	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	ARTE

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Todos os dias as professoras iniciam a manhã com o material de Língua Portuguesa do EPV, pois o uso deste material, de acordo com as professoras, demanda mais tempo e concentração. Na segunda-feira, os horários são de história e geografia, na terça-feira, língua portuguesa e matemática, na quarta-feira, língua portuguesa e ciências, na quinta-feira língua portuguesa, com seus respectivos livros didáticos, e na sexta-feira ensino religioso, educação física, artes e o momento da leitura deleite, onde é levado um livro de história infantil para apreciação da turma. O horário do lanche é 9:10h e as crianças têm uma pausa para encherem novamente suas garrafinhas, ir ao banheiro e retornar para sala. As aulas são retomadas e, ao final de cada manhã é trabalhado o material de Matemática do EPV.

Considerando alguns dos pressupostos da pesquisa colaborativa, no que tange aos saberes docentes e as práticas pedagógicas, foi de grande relevância entender a maneira como era trabalhado o livro de história infantil: como era feita a leitura, quais abordagens eram realizadas quanto ao texto, as reações quanto às imagens e quanto à participação das crianças nesse momento, bem como a postura dos/as professores/as frente ao processo de aprendizagem da sua criança e as metodologias usadas para alcançá-la;

Uma preocupação mencionada pelas professoras foi com relação a explanação dos pressupostos teóricos, visto que, possuíam aquele olhar de que a pesquisa vinda da universidade ainda estava distante da Educação Básica. Mais uma vez, o diálogo e a interação permearam o desenvolvimento desta pesquisa (Gasparotto e Menegassi, 2016), permitindo as trocas de experiências e discussões pautadas na melhoria das práticas pedagógicas.

No intuito de conhecer a sala, seguimos as orientações quanto a dinâmica do trabalho coletivo de Ghedin e Franco (2011, p. 239) que apontam que o estudo se fundamenta na pesquisa-ação “se inicie com um diagnóstico da situação para posterior planificação da ação a ser empreendida” ou seja, conhecer e entender a realidade para que, junto ao coletivo, possamos empreender mudanças nas quais todos estejam confortáveis.

Para diagnosticar a sala de aula de 1º ano A e B, primeiramente conhecemos os estudantes, de uma maneira geral. No momento da nossa pesquisa, o 1º ano A era composto por um total de 25 estudantes, sendo 14 meninos e 11 meninas, já no 1º ano B havia um total de 25 estudantes, sendo 12 meninos e 13 meninas. Durante nossas observações em sala de aula presenciamos o processo de sondagem da escrita e da leitura das crianças, o que contribuiu para que tivéssemos dados concretos sobre o desenvolvimento das crianças, como mencionado anteriormente.

No geral, as crianças foram super receptivas e calorosas, já estavam bem adaptadas à rotina escolar, na sua maioria eram bastante participativas e interagem muito bem entre si, com as professoras e com a pesquisadora. As duas turmas têm perfis bem diferentes.

Durante nossa estadia na escola, propusemos momentos de entendimento sobre a sistemática de leitura em cada sala de aula, a partir das práticas dos professores/as e compartilhamento dos saberes dessa experiência docente, que, segundo Pimenta (2003, p.7-8) “[...] são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho”.

Nossas sessões reflexivas, baseadas nos processos pedagógicos intermediários priorizados por Ghedin; Franco (2011, p. 239), ressaltaram “a construção da dinâmica do coletivo, a produção de conhecimento e socialização de saberes, análise/ redireção e avaliação das práticas e conscientização das novas

dinâmicas compreensivas”. Nelas, apresentamos textos de autores que estudam e refletem sobre a educação, a literatura infantil e a leitura literária, fomentando discussões entre os/as professores/as envolvidos/as e as pesquisadoras, no caso pesquisadora e orientadora, para conhecermos a realidade da escola, o perfil dos/as professores/as com conversas apreciativas sobre o livro infantil.

Essa aproximação é necessária em toda pesquisa, visto que, Gasparotto; Menegassi (2016) pontuam que é de grande relevância trazer reflexões aos/às professores/as sobre sua prática e ajudar os formadores na diminuição do distanciamento entre academia e escola. Essa aproximação pode soar ameaçadora para os/as professores/as, como se a pesquisadora estivesse ali meramente para julgar, o que não é nossa intenção.

Temos muito respeito pelo ambiente escolar e os/as profissionais que ali estão, por isso, fizemos questão de conhecer todos os âmbitos possíveis da relação escola/leitor e, para tanto, estivemos inseridos nas vivências para entender como se dá a atuação destes profissionais. É o que Tardif (2000, p.10) chama de “epistemologia da prática profissional, o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Harmonizar a teoria das formações e a prática em sala de aula fez emergir muitas possibilidades de trabalho com o livro infantil e as crianças, lembrando que o objetivo era realizar uma pesquisa colaborativa em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís- MA, por isso nos envolvemos em aspectos já explanados aqui: o início de uma nova etapa escolar, a transição da educação infantil para o ensino fundamental, o aumento nas disciplinas estudadas em sala e a aspiração de estar alfabetizado/a.

Assim, saber quais as concepções de linguagem, leitura e literatura orientam as práticas pedagógicas das professoras colaboradoras, como acontece a dinâmica de leitura de histórias infantis em sala de aula, entender a rotina escolar com momentos de leitura das histórias infantis e como esses momentos são produzidos, foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

3. LINGUAGEM, LEITURA E INTERAÇÕES LITERÁRIAS NA ESCOLA

*O olho vê, a lembrança revê,
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*

Manoel de Barros

Iniciamos nossas reflexões nos permitindo ousar nesta seção. Aqui, falamos sobre algumas vivências e percepções que perpassam pelo “transver”, citado por Manoel de Barros (1996). Nosso olhar, muito particular, retrata cenas que a lembrança nos trouxe, estabelecendo sempre um paralelo com a realidade vista, sem deixar de lado, um pouco da nossa imaginação.

Partimos do conceito de linguagem, por consideramos que ela é o principal instrumento mediador nas relações sociais, como destacam Sarmiento e Rapoport (2009, p.39):

Além da dimensão da comunicação, a linguagem auxilia na ação e regulação do pensamento, viabilizando que o ser humano transforme sua atividade prática através de pensamentos, controlando seu próprio comportamento e agindo e transformando o ambiente que o cerca.

Neste percurso, falamos sobre as interações literárias por meio do discurso fortalecidas na escola, onde pontuamos as diversas expressões e percepções sobre a aprendizagem da leitura literária, a partir das suas relações com o entorno e com as situações que vivenciam. Essa aprendizagem, bem como o desenvolvimento dos estudantes do 1º ano, se encontra em constante mudança, e se dá por meio do que “cada criança interpreta, vivencia e se relaciona com situações cotidianas de seu entorno sociocultural de forma particular” (Sarmiento e Rapoport, 2009, p.39).

Para finalizar e respaldar essa discussão, passeamos pelos documentos que norteiam a leitura na escola, onde temos uma base de como esta deve ser trabalhada em sala de aula e como a leitura literária contribui nesse processo de construção e aprendizagem.

3.1 O que é a linguagem?

A linguagem é a forma encontrada para nos comunicarmos, passarmos uma mensagem, expressarmos pensamentos, demonstrarmos sentimentos. Segundo

Mattos (2010, p. 458) o significado de linguagem é: 1. Capacidade de usar as palavras para se comunicar. 2. Forma que o emprego das palavras toma em uma determinada situação. 3. Toda forma de se comunicar entre pessoas e animais.

A comunicação se dá entre as pessoas de diversas maneiras: pela linguagem oral (por meio da fala), linguagem verbal (por meio da fala e da escrita), linguagem não-verbal (por meio de gestos, expressões faciais, postura, danças, placas, obras de arte), linguagem sonora (por meio de sons, músicas e figuras sonoras) entre outras, podendo “misturarem-se para compor a linguagem mista” (Neves, 2016, p.10).

Essas interações trazem bastante riqueza ao fortalecer os discursos que estão presentes na linguagem do dia a dia, na família, na comunidade, na escola e com os pares. Quanto às relações de linguagem na escola, discutimos acerca das interações literárias por meio do discurso, evidenciando as ideias de Vygotsky e Bakhtin.

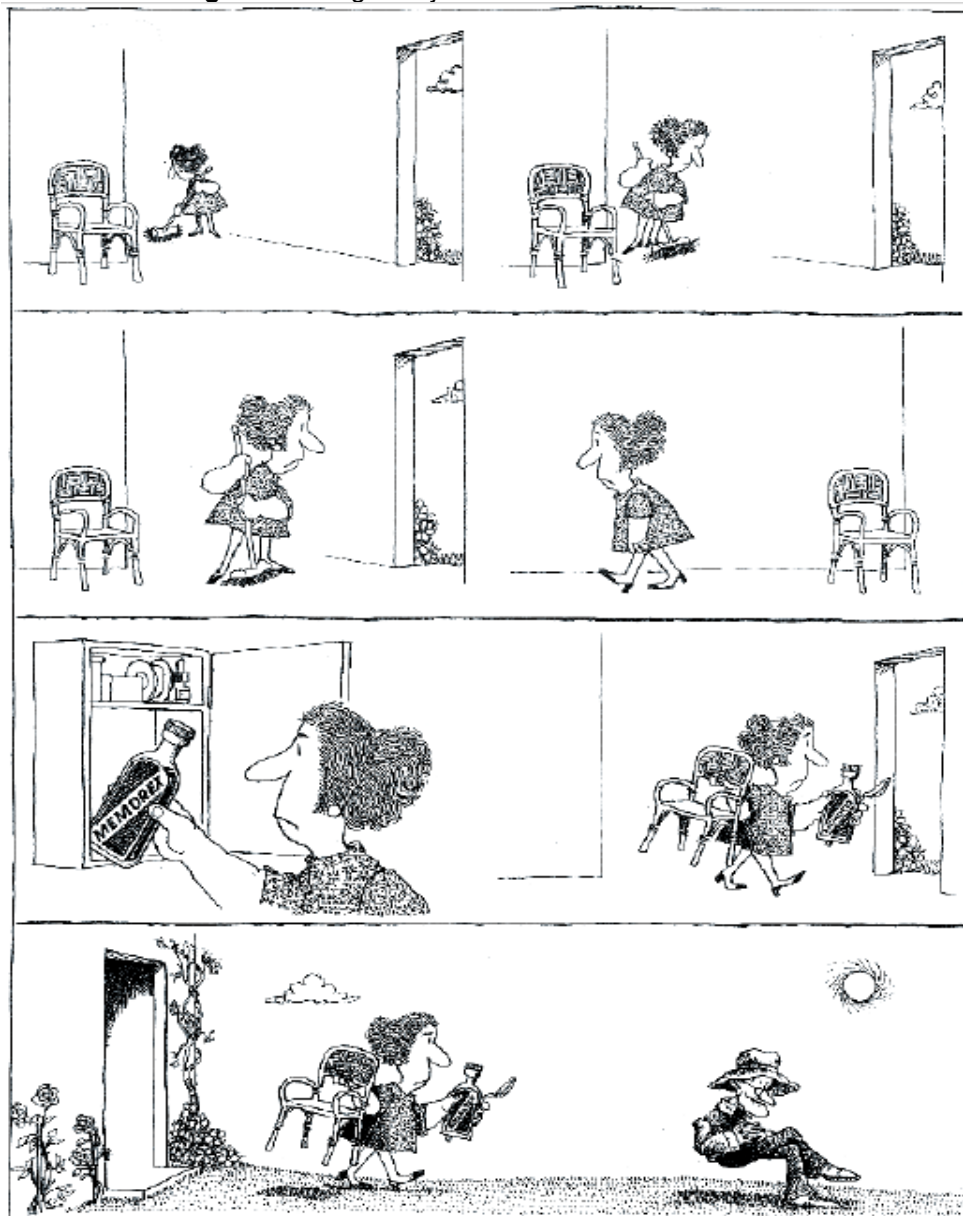
Segundo Barbosa (2009, p.54):

[...] a linguagem implica a possibilidade de construir significados, por isso exerce a função de comunicação, de expressão e de transmissão de saberes, envolvendo o compartilhamento dos sentidos produzidos em diferentes formas de expressão, ações corporais, visuais, gestuais, languageiras, nas relações interpessoais com a criança.

Não há linguagem sem sujeitos, e falando da nossa sociedade, a palavra se dá na medida do encontro com o outro, em situações concretas, onde é socialmente compartilhada e praticada, onde diálogos são elaborados, onde a comunicação se faz de forma efetiva. Souza (2011, p.53) esclarece que “a palavra é projetada nas relações entre os interlocutores e determinada pelos contextos estimulados pela linguagem em movimento, e pelas ações de resposta a ela”. Cada linguagem tem referências e interações pertinentes ao seu meio.

Souza (2011, p.54) inclusive destaca que “é no embate dialógico entre o processo de escutar e de compreender que se dá a compreensão da fala viva ou vivenciada”. Percebemos, então, a necessidade do entendimento dentro dos processos de linguagem, e nas interações sociais de uma maneira geral. Apresentamos, para melhor ilustrar essa questão, a charge a seguir:

Figura 5: Charge “Déjenme inventar” do autor Quino



Fonte: Déjenme inventar. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2003.

www.pinterest.com/pin/687010118133772855/

Na charge acima é possível observar toda a sequência de ações praticadas pela personagem, que varre a casa, até que, em um dado momento olha pela porta e volta-se para dentro, com uma expressão corporal e facial que remete ao enfado, cansaço, tristeza. Ela pega uma garrafa (onde pela primeira vez na charge aparece a linguagem escrita) e uma cadeira. Vai para fora da casa e encontra um homem que aparece como se estivesse sentado em nada.

O humor da charge está na posição do homem, que mesmo sem sua cadeira, encontra-se sentado. Foi possível perceber que o conteúdo da garrafa era o

“memorex”, talvez um remédio para a memória, devido ao esquecimento do homem. A charge é do cartunista argentino Quino.

Aqui, observamos várias linguagens reunidas e o intuito de comunicar por meio de desenhos, da escrita, de expressões corporais e faciais, com uma pitada de humor. Mas o que nos permitiu compreender a sequência da charge e sorrir com a mensagem passada, foi o nosso olhar maduro sobre ela. Para entendê-la precisamos muito mais do que sermos alfabetizados. Precisamos de leitura de mundo, conhecimentos prévios, entendimento, reflexão e conexões.

A charge possibilita uma reflexão de uma lembrança antiga, que ilustra bem a questão da comunicação. Lembranças de diálogos desta pesquisadora com sua filha de 5 anos que possibilitaram a construção de um código linguístico: tratava-se do mununguês, a língua onde só as munungas teriam acesso. Era uma língua falada com palavras criadas, gestos, expressões que apenas mãe e filha entendiam. O significado da palavra mununga é alguém carinhoso, amável. Exemplos de palavras criadas foram: xomborocar (abraçar e fazer carinho) e adabudu (sempre o diálogo em mununguês era iniciado com essa palavra. Algo como oi, olá). Conversar em mununguês trazia sempre uma informação consigo: a necessidade de carinho. E iniciávamos o diálogo, gesticulávamos e nos amávamos durante aquela interação em forma de brincadeira.

Essa experiência foi bastante valorosa, e nos leva a refletir sobre a existência de diversas línguas no mundo, mais ainda, dialetos usados em pequenas comunidades, entre outras possibilidades. Frente a essa riqueza, percebemos a impossibilidade (ou dificuldade) de comunicação caso cada família ou cada grupo social resolvesse criar sua própria língua. Seria a nova “Torre de Babel”,¹ história bíblica presente no livro de Gênesis, que retrata a dificuldade de comunicação entre os homens, causando desentendimentos e por isso, a necessidade de uma língua única.

A necessidade de uma língua única, se dá aos falantes de uma mesma localidade, de uma mesma região, e é necessária, pelo fato de que a língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação.

¹ Esta é uma história bíblica que narra a construção de uma cidade, após o grande dilúvio. Até ali todos falavam a mesma língua. Para adquirir visibilidade e fama, os homens decidiram construir uma torre tão alta, que alcançasse o céu. Vendo a soberba de seus corações e uma grande competição, Deus decidiu confundir a língua, de modo que vários idiomas foram criados, separando os homens na Terra.

Já a linguagem desponta como a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança (Petter, 2006). Contemplados os conceitos de língua e linguagem, entendemos que se entrelaçam, mas possuem nuances diferentes.

Sarmento e Rapoport (2009, p.39) confirmam que “a linguagem é o principal elemento mediador, sendo o meio simbólico, por excelência, utilizado pelo ser humano para se comunicar e interagir com outros sujeitos”. Outra contribuição é a de Fino (2011, p. 89) quando ressalta “a linguagem como instrumento constituído de signos que viabilizam comunicação e pensamento, mediando a relação do indivíduo com outro”. Pontuamos, então, o nosso tipo de comunicação em família, em comunidade, mas, primordialmente, nas nossas escolas, já que este trabalho foi feito de professora para professores/as e queremos entender quais tipos de linguagens estão presentes nas nossas salas de aula e quais tipos de comunicação temos usado com os/as nossos/as estudantes.

Por se tratar de uma pesquisa em escola pública, buscamos compreender como se dá essa linguagem na escola, entre os/as estudantes, e como essa linguagem, presente na sociedade, se aproxima ou se distancia da linguagem destes/as estudantes, já que envolve questões sociais e culturais. Portanto, como professores/as, procuramos subsídios para que as crianças se apropriarem de algumas habilidades para desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que, para Vygotsky (1995) são a linguagem, a escrita, o raciocínio lógico, a memória, a abstração, a atenção, o desenho e a percepção.

Mello (2007) salienta a preocupação de Vygotsky, pois como precursor da teoria histórico-cultural, levou em consideração questões relacionadas a linguagem, às interações, ao contexto histórico do indivíduo e as suas vivências. Tuleski e Eidt (2016, p.39) pontuam em sua pesquisa que Vygotsky entendia a criança como ser histórico-cultural pelo

[...] desenvolvimento de suas funções e pelo grupo de fenômenos que parecem distintos, mas na realidade estão completamente unidos. É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções. Enquanto os primeiros se referem às ferramentas materiais e simbólicas que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho etc.), os últimos se referem às funções específicas, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se transformam valendo-se dos primeiros.

Para ele, a conexão entre o pensamento e a linguagem nas crianças obedecia a uma evolução, desde o despontar da fala, seu entendimento, seu propósito até a descoberta da linguagem em suas várias vertentes: linguagem verbal (oral ou escrita) ou a linguagem não-verbal (percepção de ambiente).

E continua,

[...] aprendizagem é um processo essencialmente social - que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, onde o papel da linguagem é destacado – percebe-se que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções humanas são construídas. (Mello, 2007, p. 71).

Deste modo, a linguagem valorizada na escola influencia no processo de aprendizagem, visto que a consciência reflexiva e os conhecimentos científicos nela adquiridos perpassam pelas questões históricas, sócio e culturais desse estudante. Na escola são aprendidos vários conceitos e por meio das vivências coletivas se formulam as experiências, por isso “as interações entre pares e professor-aluno podem ser favorecidas por meio de propostas de construções coletivas” (Sarmiento; Rapoport, 2009, p.40).

Neste quesito, necessitamos de cuidado, pois, Vygotsky (1995) considera existir uma interrelação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se inicia antes do ingresso da criança à escola, então, ao inserir-se no contexto escolar, esta tem a função social de proporcionar o mundo letrado à criança e com isso, envolvê-la no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Essa responsabilidade não apenas implica assumir materiais e métodos adequados e específicos para aprendizagem da leitura, mas também confere ao ato de ler características que até podem ser encontradas em outros espaços, mas que não podem faltar na escola (Cosson, 2023, p.19).

A escola e suas responsabilidades frente ao processo de leitura, oportuniza que a criança revele seus conhecimentos sobre a linguagem e esta ajuda a criança em seu processo de desenvolvimento e organização mental, faz com que ela adquira conhecimento sobre o espaço que a rodeia e oportuniza experiências interativas dentro deste cenário sociocultural.

Assim, a criança explora seu ambiente e se apropria de conhecimentos que fortalecem a sua identidade. Na escola, não é diferente, pois ela precisa ter um ambiente propício para exploração, interações e descobertas e, desta maneira, a

literatura infantil surge como mediadora do desenvolvimento desta linguagem, da linguagem que a escola se propõe a ensinar.

A proposta desta pesquisa é trazer para a escola uma leitura literária interativa, agradável, com livros infantis que conversem com as necessidades das crianças das turmas de alfabetização, instigando o interesse pela leitura e pela reflexão.

3.2. Interações literárias por meio do discurso

Vamos iniciar lembrando de uma experiência que certamente o leitor já vivenciou: ouvir uma criança recontando um fato que viu/ouviu ou uma história que alguém leu para ela. Quando voltamos a atenção para a criança (ou lembramos de momentos semelhantes), o contexto nos faz entender a relevância das histórias infantis serem vivenciadas por crianças pequenas. A forma como as palavras fluem, a simplicidade como as frases vão sendo disparadas, a urgência da criança em compartilhar aquela história, o brilho no olhar dela. Impossível não sorrir. Impossível não valorizar esse aprendizado.

Desejo é o que nos invade em dado momento, nos acarinhando, fazendo brotar vontade, agitação, suor, lágrimas, fascínio, aromas, risos, arrepios, palavras... O que isso significa? Ler sem perder o encanto. Apreciando e temendo o fantástico, o sobrenatural. Reinventando a obra. Imaginando. Multiplicando os personagens e enredos. Abrindo espaço para a multiplicidade de vozes, a partir das quais se interpreta qualquer história, considerando que nossas palavras estão sempre banhadas pelas palavras dos outros (Silveira et al, 2012, p.33).

O diálogo permeia as relações sociais, podendo ser a interação entre dois ou mais indivíduos, com a presença física ou não do interlocutor, onde se estabelece uma comunicação. Nessa perspectiva, encontramos vários estudos de Bakhtin sobre o discurso e para ilustrar melhor sua relação com a linguagem, situamos o pensamento dele a partir de sua proposta de interação verbal.

Sabemos que a perspectiva bakhtiniana ressalta o dialogismo, onde percebemos que a linguagem e a literatura infantil se articulam, refletindo, principalmente, no contexto sociocultural de falantes e ouvintes e nas relações interativas, afinal, “a palavra está sempre carregada de conteúdo ou de sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2003, p.95).

Por essas relações de interação, a enunciação também é um ato social, assim como o homem, ser histórico-social, que reflete sua vivência de mundo e sua história de vida. Este caráter histórico-social une-se à comunicação, ato presente e frequente dentro das relações interativas, de leitura de livros e textos infantis, por exemplo, valendo-se dessas situações concretas, reais para evidenciar-se, e isto é o que chamamos de contexto.

Explicando melhor, “o enunciado pertence a um universo de relações dialógicas inteiramente diferente das relações meramente linguísticas” (Freitas, 1994, p. 135) ou seja, o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva que ao envolver seus interlocutores nos contextos e no momento do manuseio das histórias infantis, traz, em cada enunciado, o contexto verbal e o não-verbal, onde a leitura de palavras, frases ou imagens, começa a fazer sentido para a criança, e ali conexões surgem.

Bakhtin (2003) diferencia a unidade de comunicação discursiva (enunciado) da unidade de língua, esclarecendo que esta tem relações meramente linguísticas onde, palavras e sentenças estabelecem relações entre signos, enquanto a comunicação discursiva se relaciona com a realidade, produzindo outros enunciados. Nada mais atual para a escola, onde professores/as e estudantes necessitam valer-se de relações discursivas para entenderem e serem entendidos, numa troca comunicativa de conhecimentos e pontos de vista.

O enunciado vincula-se, então, à leitura literária e suas relações sociais, onde pessoas socialmente organizadas estabelecem um diálogo por meio do livro infantil. Por mais simples que seja um enunciado, ele sempre se dirige a alguém e carrega um posicionamento, uma ação frente à realidade em que se vive (Souza, 2011, p.55).

No nível sócio discursivo, ainda se encontram as relações entre oralidade e escrita que dizem respeito a utilização de linguagem nas práticas sociais, cada uma com suas próprias características, interligadas, mas não autônomas entre si:

[...] ambas são práticas de produção de linguagem socio culturalmente situadas, que se complementam, se sobrepõem, se hibridizam nas situações sociais, suscitando gêneros discursivos que se caracterizam conforme as necessidades e as particularidades das interações verbais (Araújo, 2015, p.11).

Com relação ao estímulo às interações no seio familiar, destacamos as vivências intrauterinas em que mães contam histórias para sua barriga e seguem

contando-as para seus bebês e para suas crianças nos momentos oportunos: antes de dormir, durante as brincadeiras ou sempre que solicitada.

Na barriga da mãe conhecemos o mundo através dos ruídos, dos sons que captamos. Ao ser apresentado ao mundo real, o bebê irá estabelecer com a mãe sua forma de comunicação, com uma linguagem própria (o choro), que, ao longo do tempo, aparentemente será o mesmo, mas demandará à mãe reconhecer suas nuances - choro de fome, choro de sono, choro de xixi. É necessário intimidade, maturidade para entender. Da mesma forma, mães e pais que têm o hábito da leitura servirão de exemplo para seus filhos, afinal, as crianças são muito observadoras e quando pequenas fazem representações por meio de imitações do ambiente em que vivem e, se a leitura estiver presente, o livro infantil sem dúvida fará parte dessas representações.

A respeito desse contato da criança com o livro infantil, em casa, com a família, informalmente, Moraes (2013, p.13) salienta como o exemplo dos pais que leem fica indelévelmente marcado na memória da criança, como algo a ser valorizado pela vida afora. Mas esta não é a realidade de muitas famílias. Por isso, a relevância da escola na vida da criança. Pontuamos, mais uma vez, a responsabilidade da escola quanto a essa mediação, por compreendermos que muitas crianças não terão outra forma de acesso ao livro infantil, senão, por ela.

A criança inicia, então, sua leitura de mundo letrado, observando no meio em que vive as imagens, as cores, as formas, as palavras, os símbolos que a cercam. O contato visual permite que ela note, por meio dos desenhos e filmes, que existe uma sequência de fatos, que existem personagens e que cada um aparece em determinado contexto. Da mesma maneira, acontece com o livro infantil. Para que a criança pequena tenha interesse pelo livro infantil, é necessário mediar esse encontro.

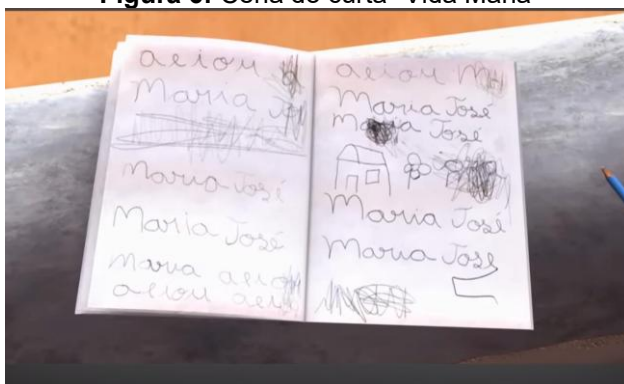
É claro, que nesse caso, falamos de famílias que entendem a importância de apresentar o livro infantil (seja porque tiveram acesso a um nível maior de estudos ou porque acreditam que com a educação podemos trilhar caminhos diferentes) e, que tem condições para oferecê-lo aos seus filhos. A família deveria ser a primeira instituição ao encargo de estimular a prática de leitura, como vimos acima, com mães que leem histórias para seus filhos ainda na barriga, crianças que são agraciadas com leituras diárias antes de dormir, pais que presenteiam com livros de histórias; mas essa não é a regra cultural, e sim a exceção.

Observando o lado social, percebemos que muitas famílias não têm acesso à leitura porque não tiveram acesso à escola, não foram alfabetizadas, nunca leram um livro, não possuindo nenhum tipo de vivência que pudesse despertar esse desejo. Há famílias que apesar de terem acesso à escola, terem o conhecimento sobre a importância da leitura, não possuem recursos financeiros para proporcionar essa aquisição. Mesmo famílias com acesso a todos os quesitos já citados podem não saber como mediar livro e criança.

Propiciar a oportunidade da experiência “leitora” – no sentido mais amplo que essa palavra possa ter – é não apenas despertar o gosto da criança/ aluno pela leitura, mas também desenvolver a consciência da realidade a sua volta, o contato com o livro revela-se fundamental para a formação de “indivíduos questionadores e capazes de posicionar-se conscientemente” (Silva, 2017, p.20).

Essa perpetuação de uma cultura, faz lembrar de um curta metragem do diretor Marcio Ramos, chamado Vida Maria². O curta retrata a realidade sofrida de muitas famílias brasileiras, que não têm acesso à escola nem ao processo de alfabetização, e traz como personagem principal “Marias” de várias gerações, e suas escritas do nome, reportando ao desejo de aprender ler e escrever, mas tendo outro destino: o das tarefas domésticas, perpetuando os padrões que passam de geração em geração, por questões culturais, sociais, financeiras, entre outras.

Figura 6: Cena do curta “Vida Maria”



Fonte: www.youtube.com/@VidaMaria

Uma fala do curta emociona: - “Fica aí fazendo nada! Desenhando nome!”. A frase soa forte e ecoa, trazendo uma reflexão de que, muitas famílias, por falta de

² Disponível no Youtube em: <https://www.youtube.com/@VidaMaria>

conhecimento, falta de instrução, falta de oportunidade, acabam se rendendo a perpetuação de pensamentos e atitudes dos seus antepassados.

Com tantas faltas reais presentes na nossa sociedade, lembramos Freire (1979, p. 19) e nos reportamos ao sistema educacional vigente:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudara educar-se).

São muitas realidades, e por trás delas temos uma história relativa ao descaso público, como nos lembra Soares (2009, p.55), ao mencionar que “as pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho”. E foi assim que o analfabetismo funcional se estendeu por muitos anos, ceifando a oportunidade de mudança em muitos lares; e assim retomamos Freire (1979, p.15):

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.

A educação mediada pela escola revela-se transformadora quanto a tomada de consciência e atitude crítica pois, as habilidades que a criança desenvolve enquanto torna-se leitora revela-se em diferentes estratégias, e na escola, podem ser melhor trabalhadas, com a atuação docente, no sentido de, a partir das interações leitoras, suscitar interações e reflexões práticas sobre as histórias que ali estão presentes, sobre como são escritas, como interpretá-las e como contextualizá-las, entre outras questões.

Arena (2003, p.56) trata sobre o fato de “a escola ser a instituição responsável por apresentar de modo sistemático a relação entre leitor aprendiz e o escrito, atribuindo-lhe sentido”. Ele traz à luz a percepção de que alguns leitores reproduzem a leitura como simples vocalização das palavras escritas, não entendendo o que ali é verbalizado. “Ler na escola é compartilhar o texto e a leitura dele, seja o professor com os alunos, seja os alunos com o professor, seja os alunos com os colegas, seja o professor e os alunos com outros leitores externos à turma” (Cosson, 2023, p.20).

Falamos isso, por entender que, quando a criança compreende que em meio a todas as letras e palavras contidas em um texto, existe um mundo inimaginável a

ser descoberto em forma de história, ela também começa a entender que essa história pode ser lida e escrita, e que a escrita se relaciona ao som das palavras. Assim, sua leitura de mundo começa a fazer conexões entre o ouvido, o lido e visto, e nesse sentido, a escola surge como instituição necessária na vida de uma criança.

E para respaldar a função social da escola, temos leis e documentos normativos que definem como deve ser a condução da educação nas nossas instituições escolares e como devemos incentivar nossas crianças a se reconhecerem como estudantes. Valendo-nos das vivências das crianças em sala de aula, buscamos, por meio dos documentos a seguir, relacionar a leitura literária, os documentos normativos e as práticas sociais dentro da escola.

3.3 Documentos que norteiam a leitura na escola

Tratamos agora sobre alguns documentos que respaldaram nossa pesquisa e para início, nada melhor do que falar sobre a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Seção I, art. 205 explicita que:

A educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2016).

Percebemos que a Constituição divide a responsabilidade da educação entre o Estado e a família. Mas quando a criança adentra o contexto escolar, temos leis que se restringem à criança no âmbito escolar, deixando em evidência a função social da escola para a sociedade.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9394/96, esclarece, em seu art.1º §2º que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 2017, p.13). Notamos, logo no início da lei, a notoriedade dada às práticas sociais dentro do ambiente escolar, reforçando como objetivo no Ensino Fundamental, em seu art.32 I, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos para pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo (Brasil, 2017, p.35).

Ao falar do Plano Nacional de Educação/PNE, no art.214 a Constituição Federal define diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis,

etapas e modalidades por meio de ações integradas, que conduzam, em primeiro plano, à erradicação do analfabetismo (Brasil, 2016).

Na leitura da Constituição, da LDB e do PNE fica notório a preocupação para que a educação seja instrumento de qualidade e de qualificação, principalmente, para que os índices de analfabetismo em nosso país sejam reduzidos e surjam soluções para reverter essa realidade.

Já a BNCC é um documento que nos traz esclarecimentos sobre as etapas de ensino, no nosso caso, o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, destacando a importância de valorizar situações lúdicas de aprendizagem e apontando para necessidade de articulação com as experiências na Educação Infantil (etapa anterior) para que haja a devida sistematização na construção de conhecimentos (Brasil, 2018).

Bem como a BNCC, o parecer do Conselho Nacional de Educação/CNE nº11/2010, aponta que “os conteúdos dos diversos componentes curriculares ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de modo mais significativo” (Brasil, 2018, p.59).

Na área de linguagens, a BNCC (Brasil, 2018, p.59) prevê seis competências específicas a serem desenvolvidas, contudo destacamos as duas que mais se comunicam com nossa pesquisa, tais quais:

- Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
- Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

No 1º ano o trabalho com as diversas linguagens vai ampliar o entendimento do estudante com relação ao mundo e suas interações, por isso, a proposta de alfabetização por meio de leituras de textos e livros de histórias infantis proporciona o desenvolvimento de outras habilidades agregadas a elas, como a leitura de imagens, de textos e de símbolos, o desenvolvimento das várias formas de expressão, seja oralmente, por meio de gestos, através da escrita e da interação destes contextos no seu próprio contexto.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p.59).

Atividades de leitura literária na escola, que façam parte da rotina da criança, que sejam prazerosas e que proponham reflexões críticas sobre seu conteúdo alinham-se à proposta da BNCC no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, quando versam que “a progressão do conhecimento ocorre pelas aprendizagens anteriores e pela ampliação de práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, constituindo-se como sujeitos sociais” (Brasil, 2018, p.63).

Destacamos também, o fato de a BNCC, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (Brasil, 1997, p.20) assumirem a perspectiva enunciativa discursiva, presente nesta pesquisa, com propostas de ensino centradas no texto para o desenvolvimento da linguagem em atividades de leitura, escuta e produções de textos.

Ao referir-se ao componente Língua Portuguesa, ressaltamos que a ele, cabe fomentar experiências que contribuam para ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens e, seus campos de atuação nos anos iniciais (campo vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública) e nos seus eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica (Brasil, 2018).

Quando olhamos para o Documento Curricular do Território Maranhense/DCTMA, também observamos que ele, além de estar em consonância com as publicações e orientações sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, alinha-se ao defendido nessa pesquisa, pois,

[...] reafirma que tal ensino deve estar pautado na concepção de linguagem enunciativa-discursiva, compreendida como a capacidade que o ser humano tem de interagir com outros sujeitos, a partir da produção de enunciados com finalidades discursivas específicas e adequadas a cada campo da atividade humana (Brasil, 2019, p.87).

Nossa pesquisa ressalta que a aquisição das diversas linguagens, baseadas na leitura literária, agregam nas práticas sociais a partir dos textos/ livros trabalhados,

pois, além do deleite, trazem uma reflexão sobre a leitura proposta, fomentando a interação social.

O componente Língua Portuguesa, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ao garantir a aquisição da leitura e da escrita pelo aluno, possibilitará a inserção dele na cultura letrada, a construção do conhecimento nos demais componentes e a possibilidade autônoma na sociedade, além de, nos demais anos, garantir ampliação da competência enunciativo-discursiva do educando, por meio de práticas de linguagens (Brasil, 2019, p.87).

Por falar nas práticas de linguagem, o DCTMA (Brasil, 2019) propõe que estas envolvam leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica, justamente, para possibilitar o desenvolvimento comunicativo do estudante e sua participação nas práticas sociais em diversas esferas:

- o eixo ensino da leitura/escuta, ressalta a interação entre os sujeitos, não sendo vista apenas como mera decodificação de signos, mas como ato de produzir sentido onde o aluno/leitor ganha protagonismo, garantindo o aprofundamento da língua em diferentes contextos;
- o eixo produção de textos (orais, escritos ou multissemióticos) destaca que as práticas de ensino devem estar centradas no texto e seu contexto, como unidade de sentido por meio da qual a língua se manifesta e os sujeitos interagem;
- o eixo oralidade sugere atividades planejadas para que as práticas de linguagem estejam concretizadas em situações reais e de interação verbal, considerando os gêneros textuais na sua diversidade e heterogeneidade;
- o eixo análise linguística/semiótica propõe atividades contextualizadas ao uso social, com situações de interação formais e informais, incentivando novas formas de interação por meio de gêneros textuais digitais, linguagem verbal e não verbal.

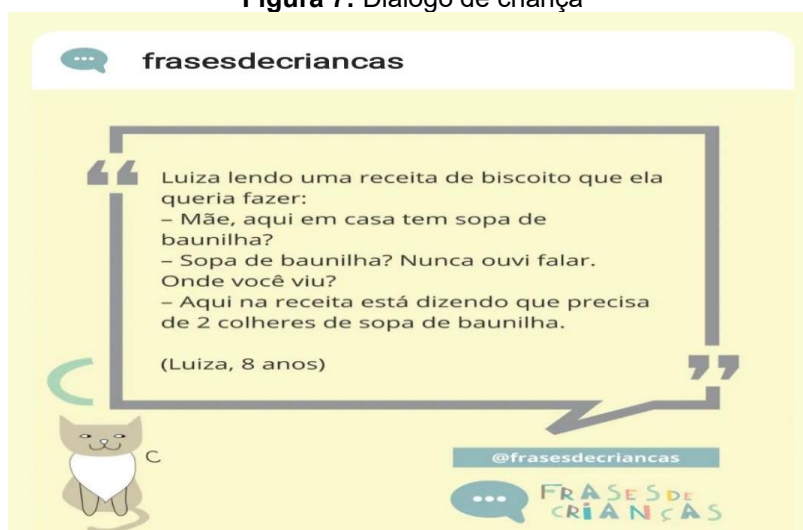
Observamos no documento um cuidado para que haja clareza na relação entre os eixos e as práticas sociais, para que a criança estabeleça interações que facilitem suas vivências cotidianas com o que foi aprendido, principalmente, no que tange à cultura e à linguagem do território maranhense. Assim, ler, ouvir, falar, apreciar e produzir textos têm um sentido, logo, há relevância nesse aprendizado.

Soares (2022) também trouxe o texto como eixo central no processo de alfabetização e de letramento, levando em conta o desenvolvimento dessas habilidades durante práticas sociais que façam sentido para a criança.

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos (Soares, 2022, p.34).

Apoiado nos nossos estudos, trouxemos uma reflexão sobre essas vivências de criança, em um texto corriqueiro das experiências infantis, que mostra muito sobre como o seu pensamento concreto pode ser amadurecido nas práticas sociais:

Figura 7: Diálogo de criança



Fonte: frases@frasesdecrianças.com

Fomentar reflexões referentes à leitura abre possibilidades de entendimento à criança, pois permite que ela aprimore seus pensamentos e organize suas conclusões, afinal, como visto acima, Luiza ainda leva expressões e frases de forma literal, o que é totalmente compreensível para sua idade.

Contudo, destacamos o papel do/a professor/a, segundo DCTMA (Brasil, 2019, p.21) “o professor alfabetizador como mediador no processo de apreensão da leitura e escrita deve estar atento e deve buscar estratégias para que a consolidação das aprendizagens seja alcançada”. Acreditamos que o processo pode ser exitoso, por meio do estímulo destas reflexões, pautadas na leitura e nas práticas leitoras que tragam sentido ao texto, de quaisquer temáticas, propícias ao diálogo, às construções e às produções das crianças, e é aí que o encontro entre a leitura e a literatura infantil vão fazer toda diferença.

4. LITERATURA INFANTIL E LEITURA SE ABRAÇAM

Receita de leitura

Ingredientes

*1 foto de infância;
1 texto;
1 autor;
1 leitor;
Muita imaginação.
[...]
Regina Zilberman*

A leitura, perpetuada ao longo das gerações, é uma prática social e cultural, do ponto de vista que há interação e conhecimento envolvido. Assim, nessas relações com a família, com a comunidade, com a escola e com o próprio livro, a criança vai se apropriando da leitura, adquirindo vivências relativas a elas e desejando ler um pouco mais, tal qual, foi nosso desejo ao iniciar a leitura do livro “Este seu olhar” (2006), organizado por Zilberman, que traz em seu primeiro capítulo a receita mais inusitada, e a mais coerente, que já vimos. Foi ela que nos instigou a continuar mais e mais a leitura, até... desejar outras.

O encontro da literatura infantil com a leitura se dá na simples ação da criança folhear o livro. Ali ela já faz suas leituras de imagens. No entanto, ao adentrar na escola, a leitura torna-se algo formal, que objetiva corresponder algumas expectativas relacionadas ao processo de alfabetização.

Ao falar sobre a leitura na escola, Colomer (2007, p. 101) pontua que “para pô-la em marcha, há que estimular sua presença e planejar os diferentes tipos de lugar em que parece conveniente ativar o encontro entre crianças e livros”. Deste modo, compreendemos a necessidade de proporcionar às crianças vivências de leitura com o livro infantil para que haja prazer e continuidade na rotina da leitura literária na escola.

Tratamos assim, sobre como se dá a escolha do livro infantil na escola, quais cuidados são necessários e os tipos de livros adequados e de qualidade para os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.

4.1 Vivências de leitura com o livro infantil

Ao folhear um livro infantil, a criança ativa um mecanismo de imaginação, enxerga a história de maneira muito pessoal, ligando-a com suas vivências. Ela consegue compreender que existem outros lugares, outras culturas, outros pensamentos, e começa a estabelecer ligações entre sua realidade e a dos personagens que conhece. Soares (2009, p.9) afirma que ler um texto é instaurar uma situação discursiva.

Essa experiência agrega no desenvolvimento da criança que está envolvida por aquela história, visto que, possibilita o aperfeiçoamento de habilidades, como: a oralidade, o pensamento, a imaginação, o vocabulário, o descobrir e o concentrar-se.

A experiência de leitura ensina, portanto, olhar o mundo e as letras dialeticamente, isso implica uma postura de leitor que, reconhecendo-se como sujeito-histórico, dialogue com o texto transformando-o através de sua leitura e sendo por ele transformado (Bortolanza, 2018, p.137).

O diálogo com o texto, evidenciado pela autora, é imprescindível durante a leitura, pois aqui tratamos, inicialmente, da leitura deleite, prazerosa, que nos traz em suas páginas momentos de reflexão, pautados no entendimento do que está sendo lido. Naturalmente, leitura e literatura infantil andam juntas, abraçadas, posto que uma está ligada a outra de forma indissociável.

Se a literatura já está presente e se chega a um certo grau de conciliação entre a atividade de leitura e os saberes implicados no processo interpretativo, deve-se decidir, na sequência, a melhor forma de conseguir que essa leitura escolar seja produtiva para o leitor (Colomer, 2007, p.104).

A literatura infantil foi se modificando ao longo da história, isso porque originalmente era um instrumento para abrandar anos de negligência com a infância e para sutilmente favorecer o discurso da classe dominante. De acordo com Colombo (2009, p.50),

[...] a literatura para crianças e jovens apresentou-se quase sempre munida de um discurso que visava em primeiro lugar atuar junto ao leitor, no sentido de integrá-lo à ordem social dominante. Não se tratava, portanto, de mero processo de assimilação social, mas de um discurso classista, identificado com as forças sociais dominantes.

Aranha (2006, p.62) relata que após a Idade Média, muita coisa mudou, pois começaram a surgir preocupações em não corromper a inocência infantil; a família burguesa, outrora extensa, e que, tratava a criança como um adulto em miniatura, começa a ter um outro olhar sobre a infância.

Nesse ínterim, a redução da família extensa se deu pelo processo de industrialização vigente, que colocou a encargo da escola responsabilidades cada vez maiores, cabendo à família apenas proteção e instrução de valores. Sociedade em mudança, família reduzida, mulheres com jornada de trabalho e a perda da autoridade paterna são reflexos das mudanças (Aranha, 2006).

Surge, então, a nova noção de família, centrada em um núcleo unicelular, preocupada em manter a privacidade e estimular o afeto entre seus membros, trazendo com ela uma nova noção de infância e um novo olhar sobre a criança, sobre suas necessidades e sobre a forma de educá-la. Charlot (1979, p.108-109), esclarece:

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade, nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende ao contrário, tornar-se realidade [...] A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem e tornar-se.

Com a nova noção das necessidades da criança, surgem recursos voltados para os cuidados com elas, e recursos que, também, vão se adequando a essa nova realidade. Visto que, “a aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo” (Zilberman, 2003, p.16).

Os primeiros livros produzidos para a criança, datam entre os séculos XVII e XVIII. Aqui no Brasil, datam meados do século XIX e XX, pois antes disso a infância “inexistia”, sendo este um advento da Idade Moderna (Zilberman, 2003, p.15). Se a infância não existia, olhares voltados para as crianças eram insignificantes, apesar de que elas sempre estiveram ali observando todo seu entorno, atentas pelas ruas por onde andam observando as paisagens que compõe sua comunidade, espelhando-se nas ações da vida cotidiana e nas relações interpessoais.

Para além, a contemporaneidade trouxe outros modelos de infância, agregando características e valores, a cada momento, ou seja, os interesses das

crianças de hoje são diferentes das crianças de antes. Portanto, as estratégias usadas na escola e a escolha das obras literárias, também precisam modificar-se.

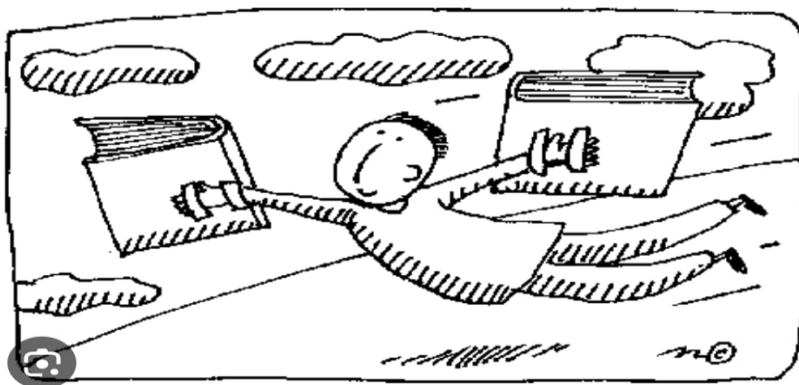
As estratégias utilizadas pelo/as professores/as devem serem planejadas, com objetivos e com propostas que auxiliem a criança, lembrando do propósito maior da aquisição da leitura, que é a prática social. Como revela Zilberman (2003, p.30): “o texto literário ‘aponta um conhecimento de mundo’ e apresenta-se como elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional”.

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura [...] Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças (Colomer, 2007, p.102).

Em todos eles o mundo letrado está presente. Mesmo que a criança não esteja alfabetizada, ela consegue fazer leituras a partir das páginas do livro: quando faz a leitura de imagens, quando finge escrever, quando brinca de contar a história, quando aponta as letras. Aqui, a criança ainda não tem o domínio da leitura e da escrita, mas ao perceber o contexto do mundo letrado e se apropriar dele, faz uso nas suas práticas sociais e expressa seu entendimento sobre aquele contexto.

A escola tem a função social de estreitar os laços entre o mundo letrado e a criança. Esse estreitamento inicia quando a criança adentra a escola e se depara com situações de descobrimento, com a exploração de materiais, com as histórias e com os textos infantis. Afinal, para muitas crianças, esse primeiro contato com livro infantil se dá na sala de aula e essa é uma grande oportunidade que ela tem para entrar no mundo da imaginação e criar asas.

Figura 8: Menino voando com asas livrescas



Fonte: www.dessiral.blogspot.com

A imagem de um menino voando com “asas livrescas” chama a atenção desta autora, pois retrata exatamente o sentimento que um bom livro nos traz. A sensação de que, naquele momento, o leitor pode se conectar à história e se lançar rumo ao inesperado. “A ficção, que tem na infância seu público principal e imediato, pressupõe, como toda arte ligada à palavra escrita, um indivíduo alfabetizado e disposto ao consumo assíduo de livros” (Zilberman, 1985, p.83).

Ao ouvir a história, a criança se transporta para o mundo da imaginação, onde se identifica com os personagens, se emociona, se surpreende, ri, chora, se expressa. As histórias infantis se relacionam com as emoções da criança, ajudando-as a refletir sobre suas vivências, por isso, algumas vezes elas podem ficar tristes, com medo, podem sentir-se encorajadas e representadas pela história, desempenhando uma forma de comunicação sistemática das relações da realidade, que se apresentam à criança numa objetividade corrente (Paiva, 2008).

Mesmo que a criança ainda não tenha se apropriado da leitura e da escrita, ela terá como acessar o mundo da leitura, por meio da escuta das histórias contadas pelos adultos ou por meio de imagens.

A criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos – verbais, visuais, gráficos – se antecipam à criança, que os encontra como prontos, à espera de que os assimile paulatinamente ao longo do tempo. (Zilberman, 1985, p.80)

Sabemos que as histórias infantis favorecem a aproximação da criança com o livro infantil e nessa fase ela pode ter a atitude leitora, para mais tarde criar o hábito de ler. No ínterim de ouvinte e leitora, a criança desenvolve, na escola, suas impressões sobre o livro: como foi seu entendimento sobre a histórias, de quais personagens gostou, quais sentimentos vieram à tona, como se deu o enredo e o desfecho.

A verbalização da percepção da criança durante a leitura é essencial, uma vez que, quando a criança se identifica com o que está sendo lido, ela expõe o seu conhecimento prévio, amplia a discussão, dá opiniões, traz relatos e socializa com os colegas. Zilberman (2008, p.57) confirma quando diz que é necessário “resgatar o valor que a literatura infantil pode ter na vida da criança para seu desenvolvimento intelectual, emocional e social [...] valorizando sobremaneira a atividade lúdica como um dos modos de apreensão do conhecimento”.

Ademais, com os encantos fornecidos pela leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura de imagens e pela leitura feita pelos/as estudantes de forma silenciosa é que o/a professor/a tem a chance de estimulá-los/as a fazerem recontos e registros de suas abstrações, para que possam instrumentalizar seu aprendizado.

Na apresentação do livro infantil, após o deleite, evidenciamos outros aspectos, tais quais: a capa do livro, com imagens e palavras, o título do livro, o nome do autor e do ilustrador. Nas páginas da história, além de imagens, temos um texto, despertando outros aspectos como a oralidade, o entendimento do sistema de escrita alfabética, a exploração das primeiras palavras escritas e o emprego de palavras e frases mais complexas.

Mesmo para aqueles que ainda não se apropriaram do código linguístico, esse processo de expressar-se é o que constitui um leitor/escritor. Pois como afirma Jolibert (1994, p. 51):

É lendo que nos tornamos leitores, e não aprendendo primeiro para poder ler depois [...] colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer) cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa.

Trabalhar a literatura infantil em sua diversidade, estimular a leitura, relacionar com outros temas, fazer com que a criança conte, reconte, crie e recrie personagens, contextos, finais, enfim, dê vazão a sua fantasia através da história apresentada, é o que o livro infantil faz.

Ouvir histórias e construí-las na imaginação é importante, mas um avanço se dá quando a criança consegue fazer sua própria leitura, momento em que ela experimentará outras modalidades, além da escuta: leitura em grupo, leitura individual, leitura silenciosa, leitura deleite.

[...] o ato de ler com vistas a enfatizar a oralização, a correta pronúncia das palavras, à compreensão centrada na atribuição de sentido dada pelo autor e não estabelecida pelo diálogo entre texto e leitor soma-se a um outro momento, que enfatiza a linguagem como processo de interação, possibilitando que atribuição de sentido à leitura seja ativada pelos conhecimentos prévios do leitor (Smith, 1989, p. 26).

O texto infantil propõe à criança que lê ou escuta, a interação entre ele, o autor, o seu contexto e o mundo, evidenciando o seu entendimento sobre o que leu/ouviu e contextualizando. Nesse sentido, houve então, uma prática social.

A relação do autor com o leitor propõe uma situação discursiva, com reflexões diversas, posto que, o contexto depende muito dos conhecimentos prévios do leitor, da proposta do autor e da mediação de quem apresenta esse livro à criança. A fruição gera associações e atribui sentido àquela leitura.

4.2 Desenvolvendo a leitura literária na escola

Para pensarmos sobre o desenvolvimento da leitura literária na escola, foi necessário conhecer um pouco mais sobre o conceito de leitura literária.

Paulino (2011, s.p.) afirma que “a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa.” O prazer de uma história lida gera o desejo em ouvir outras histórias e se envolver com elas, pois os livros mexem com a emoção e imaginação das crianças.

Paiva; Paulino; Passos (2006, p.21) definem a leitura literária como

[...] uma produção, onde espera-se que o leitor se sinta em interação com uma obra de arte. Essa interação lhe permite uma vivência que inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos e admirações.

Complementando, “promover o encontro das crianças com o texto literário, desde o início do processo de alfabetização, constitui, como já foi dito antes, um desafio; tanto para quem propõe como para quem se dispõe” (Paiva, 2005, p.47). A relação que o leitor estabelece com o texto lido é algo individual, pessoal e suas percepções vão além da intenção do autor, pois, durante a leitura, afloram conhecimentos prévios, vivências, sentimentos e sensações. Deste modo, assentimos Bortolanza (2018, s.p.) “Ler é um ato de apropriação da cultura, construída de geração em geração pelos homens, assim, as práticas de leitura literária, como práticas sociais fazem parte do mundo da cultura”.

Além dos aspectos sociais e culturais, a nossa pesquisa sobre leitura literária, por ocorrer na escola, configura-se na perspectiva de mediação do/a professor/a. Paiva (2005, p.46), esclarece a necessidade da presença do professor-leitor como mediador do processo de iniciação do leitor-criança:

[...] quanto mais evidente ficar para ele a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado [...] mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas.

Ao chegar na escola, a criança experimenta vivências relacionadas aos livros infantis e aos textos literários, pois, é nelas que esse contato tem caráter pedagógico. Uma das funções sociais da escola é apresentar para a criança o mundo letrado, visto que é somente nela que muitas têm o seu primeiro encontro com o livro e a leitura de história, dado a falta de oportunidade e de acesso aos mesmos.

Considerando a importância da literatura na formação de leitores, diante do fato de que grande parte das crianças só tem acesso às obras literárias na escola, na maioria das vezes, pela leitura que o professor faz na sala ou por incentivo do próprio docente (Lovato; Maciel, 2016, p.81).

Tão logo a criança possa imergir no mundo dos textos literários e dos livros infantis, ela desejará conhecer outras histórias e o/a professor/a deve valer-se deste pressuposto para propor atividades que ajudem a adequar-se aos saberes de formas diversas, pois, “independentemente do tipo de texto, a voz do professor é fundamental” (Paiva, 2005, p.47). Comungando com Smolka (2010, p. 53) “se se espera que a criação literária veicule, por meio da leitura, um conhecimento de mundo, é por que se presume que os textos transferem informações aos seus leitores”.

Para tais vivências com a leitura literária na escola, o/a professor/a deve saber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária pois “o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida” (Paiva, 2005, p.46).

A escola é um ambiente de interação, portanto, apresentar livros de literatura infantil que atraiam o interesse das crianças por determinadas narrativas, ocasiona expectativas sobre o desenrolar e o desfecho da história, o que provavelmente traz o desejo de ouvir/ler mais histórias, onde o prazer se torna hábito. Como destaca Arena (2003, p.57) “criação do hábito, o desenvolvimento do gosto, a promoção do prazer e o estímulo à leitura são ações externas ao aprendiz, desencadeadas por agentes que buscam motivar, provocar ou estimular [...]”

Esse desejo acaba favorecendo o que Moraes (2013, p.5) chama de círculo virtuoso, visto que o encantamento pelo livro infantil evidencia a satisfação que

sempre o acompanha, aumenta ainda mais o envolvimento da criança e contribui para um maior desenvolvimento da linguagem gerando uma espiral positiva.

Como muito já falamos, as narrativas presentes nos livros de literatura infantil contam uma experiência de vida e essa “fantasia do real” permite uma identificação entre o narrador e o ouvinte [...] a criança ao ouvir um conto é capaz de transportar-se para ele e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado (Souza; Feba, 2011, p.103).

As relações de ensino da literatura infantil com as interações em sala de aula nos levam a constatar que essa dicotomia se torna preponderante nos anos iniciais onde, formalmente, a criança tem acesso aos livros infantis e aos textos literários, buscando nessa fase a autonomia em seu crescimento leitor, interagindo com os textos, dialogando com as histórias e criando as suas próprias produções.

Seria dizer que a literatura infantil cumpre um papel fundamental no processo de escolarização da criança, o que consequentemente, contribuiria de forma decisiva para a formação do futuro leitor, especialmente o leitor literário [...] (Paiva, 2008, p.36).

Fizemos reflexões sobre a utilização da literatura infantil em sala de aula, evidenciado, Bajard (2010) quando nos explica que há uma diferença entre a criança ouvir uma história contada e ouvir a mesma história lida pelo/a professor/a. Essa diferença se dá pela intenção. A forma como a história infantil é apresentada para criança faz toda diferença, então, compreendemos como a mediação é importante.

Corroborando com esse pensamento temos Paiva e Oliveira (2010) que enfatizam que os caminhos da leitura são motivados por situações de necessidade, de prazer, de obrigação, de divertimento ou para passar o tempo. Nesta perspectiva, afirmamos que a leitura é fundamental para construção de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual, ético e estético do ser humano.

A sala de aula deve ser um ambiente que oportunize a oralidade, a criatividade e a espontaneidade, propondo atividades alfabetizadoras que podem estar concatenadas com o livro infantil, partindo do conhecimento prévio da criança, para conquistar melhorias pedagógicas, dando impulso à aprendizagem significativa e transformadora. Desta forma, a dinâmica da literatura infantil na escola tem em vista desenvolver a capacidade da criança de perceber sentidos nas mensagens recebidas, preparando-a para o período de alfabetização e, consequentemente, de leituras mais ricas (Zilberman, 2000, p. 445).

Entendemos então, quão essencial é o papel do/a professor/a. Ele/a é quem desempenha estratégias que alcancem o/a estudante no desenvolvimento e na aquisição da leitura e escrita, analisando seu público, as necessidades dele e as atividades literárias adequadas a essas necessidades. É também quem avalia suas práticas junto ao/a estudante, fazendo relações da aprendizagem deste frente ao seu trabalho com literatura infantil, bem como embasa-se teoricamente para refletir sobre os resultados para aperfeiçoamento e efetivação de sua prática. Análise e reflexão levam à renovação em sala de aula.

Lajolo (2010, p.103) alerta para que não reduzamos o potencial do livro infantil quando diz que “a falta de autonomia do educador, sua formação inconsistente, de modo a reduzir a literatura a situações de leitura escolar em simples ações mecânicas”. E ela continua:

[...] acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no sentido restrito da expressão) exigidas pela vida social.

Os momentos que sucedem a contação da história ou a leitura do livro infantil são importantes por permitirem à criança esboçar suas ideias sobre o texto, pôr em pauta o seu ponto de vista, fazer troca de impressões com os colegas, concordar, discordar, refletir. Propor reflexões dá protagonismo à criança durante esse processo, pois ela criará seus argumentos a partir de suas percepções, trazendo criticidade e valor a este momento, que não se esgota em si mesmo. Sobre esse aspecto destacamos:

Nada mais fácil do que conduzir as crianças ao jogo literário. Elas vivem ainda no império do imaginário, com um pé na realidade e outro na fantasia, e não é necessário nenhum artifício para induzi-las. Espontaneamente aceitam a narrativa como aceitariam a realidade (Colasanti, 2004, p 35).

As práticas de leitura devem estimular a criança a compreender a função social dos textos que lê, e para que isso aconteça deve haver interação entre as informações trazidas pelo texto com as informações que o leitor já tem (Brasil, 2019, p.23). As associações com o conhecimento prévio da criança são muito significativas no processo de aprendizagem e na aquisição da cultura leitora.

A aprendizagem se dá pelas mediações em sala de aula, nas relações discursivas, nas interações entre as crianças e com a leitura não é diferente, assentindo com Girotto e Revoredo (2011, p.191):

[...] aprender a ler/escrever, não a partir de treinos mecânicos, repetições e modelos sem sentido, mas a partir de situações concretas, em que o aluno sabe o que está fazendo, para quê e para quem o faz. Só assim é capaz de atribuir um significado ao que lê e escreve e, dessa forma, desenvolver suas estratégias de leitor/ produtor de texto.

Não queremos, de maneira nenhuma, resumir a literatura infantil a um compêndio de fazer atividades. Isso seria reduzi-la. Pelo contrário, o livro infantil tem sua própria razão de existir. É tão envolvente que tem o poder de seduzir a criança e deixá-la aguçar seu imaginário.

Contudo, a literatura infantil apresenta-se como um recurso poderoso na alfabetização das crianças, sem perder sua função de envolver o leitor com suas histórias. Em cada história desenvolvida, o/a professor/a pode apresentar estratégias para leituras, sugestões de registros escritos, recontos e releituras, propondo atividades a partir do conhecimento prévio da criança.

Incentivando, interagindo, observando, refletindo e sugerindo atividades que sejam significativas, o/a professor/a dá impulso à aprendizagem, fortalecendo a expressividade, a oralidade da criança e promovendo o desenvolvimento do imaginário infantil.

Destacamos, mais uma vez, o cuidado em não reduzir a leitura literária e tirá-la do seu propósito. Nossa proposta é de atividades reflexivas, que brinquem com as histórias infantis e agreguem no desenvolvimento das turmas do 1º ano. Como destaca Soares (2011, s/p.):

O que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorram no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência e aversão à leitura.

Analisar e descobrir junto ao/a professor/a quais estratégias e saberes da docência são usados para envolver a criança. Guizelim Simões e Junqueira de Souza (2011) afirmam que a mediação do/a professor/a é um trabalho sistemático e elencam quatro aspectos essenciais para sua práxis quanto à leitura literária: definir a

estratégia e precisar sua utilidade; tornar o processo transparente; interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia; assegurar a aplicação da estratégia. Então, propor trabalhos diferenciados e específicos relacionados ao uso do livro de literatura infantil em sala de aula, bem como entender atividades relacionadas a aprendizagem da leitura e da escrita para alavancar o processo de alfabetização, são maneiras de colaborar não só educacionalmente, mas com a sociedade, uma vez que a escola deve formar cidadãos críticos e reflexivos que necessitam apropriar-se da leitura e escrita, por isso, a escolha adequada do livro infantil é tão importante.

4.3 A escolha do livro infantil

O primeiro passo na escolha de um livro infantil baseia-se nos saberes da experiência docente, no entanto, nas salas de alfabetização, esse processo de escolha demanda bastante reflexão sobre a leitura apresentada e os objetivos a serem alcançados por meio dessa leitura. Ao folhear as páginas do livro, imaginamos toda história, instigando as crianças e criando possibilidades de aprendizagem dentro daquele contexto. O processo de escolha vai variar de professor/a para professor/a, mas uma coisa não pode ser esquecida: a intenção.

Afinal, trata-se de escolher o que há de melhor, de mais interessante para os leitores os leitores pretendidos, em formação, aproximando-os de uma literatura de qualidade, pelo menos aquela que acreditamos corresponder aos padrões estabelecidos como tal (Paiva, 2012, p.301).

Na condição de professores/as, quando estamos procurando livros infantis adequados para o contexto da nossa sala de aula, devemos estar atentos para algumas questões. Bamberger (2006, p.207) divide as fases de interesse pela leitura de acordo com a idade da criança/adolescente, destacando a primeira fase como “idade dos livros de gravuras e dos versos infantis” (2 a 5-6 anos), onde a interação com o livro será por meio da escuta da história com ritmo, rimas, jogo de palavras, bem como imagens coloridas e formas como livros-brinquedos, livros sonoros e livros pop-up.

A segunda fase é a “idade dos contos de fadas” (5-6 a 9 anos), idade em que as crianças estão suscetíveis à fantasia, entendendo que são os personagens da história e se identificando com eles. Os clássicos conquistam as crianças nessa fase pelo encantamento presente em cada história. A terceira fase é a “idade das histórias

ambientais” (9-12 anos), onde o interesse em histórias reais, que retratam um cotidiano próximo ao vivenciado por elas, é o que chama atenção (Bamberger, 2006, p.207-208).

A fase quatro é a “idade das histórias de aventura” (12 a 14-15 anos), onde grandes aventuras cercadas de mistérios, romances e muita ação ficarão em evidência. Por fim, “anos de maturidade” (14 a 17 anos), no qual o adolescente passa a apreciar a trama e o seu desenrolar, selecionando os livros de acordo com suas preferências (Bamberger, 2006, p. 208).

Apesar de ressaltarmos todas as fases, nosso objeto de estudo visa “a idade dos contos de fadas”, entretanto, é importante esclarecer que a separação por fases feita pelo autor é apenas um indicativo dos gostos de cada idade, mas não uma regra. Crianças de qualquer idade podem ter interesse em livros de qualquer fase apontada. Na fase em que as crianças estão no ciclo de alfabetização, mais especificamente na sala de 1º ano, buscamos despertar a leitura e para que haja êxito nesse desvelamento, alguns passos são necessários à criança: a leitura de mundo, a leitura de imagens, a escuta atenta e a apropriação da leitura.

Outro ponto sobre a escolha do livro infantil é preservar sua integralidade, tomando a devida precaução de tê-lo por completo, na versão original. Cosson e Souza (2014, p.103) alertam que “devemos escolher o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil”.

A escolha do livro infantil mexe com uma infinidade de sentimentos, de culturas, de personalidades e de linguagens, pois, o título atrai muito e o enredo gera expectativa e imaginação nas crianças, além de contribuir significativamente em sua aprendizagem.

Além de articular-se às demandas do currículo escolar, a literatura infantil possui temáticas variadas como etnia, deficiência física e mental, gênero, orientação sexual, velhice, obesidade, tratadas por meio de produtos culturais, tais quais o livro infantil (Silveira et al, 2012, p.20).

A pluralidade existente na sala de aula é o ponto inicial na condução até os objetivos de cada aula. Cada criança traz consigo experiências e vivências e, em cada ano, o/a professor/a deve explorar aquilo que os/as estudantes destacam de interessante, de acordo com cada etapa, contextualizando as atividades.

As associações, referências e inferências através da leitura de obras literárias, além de ampliar os conhecimentos do leitor/ouvinte, ajuda na aquisição e

desenvolvimento da oralidade e da escrita. Para Bakhtin (2003, p.118), “a palavra é o meio mais puro e sensível de relação social [...] com as palavras produzimos sentidos (ideológico ou vivencial)”, o que traria respaldo ao trabalho com a literatura infantil e seus variados sentidos.

Nesse quesito, os ouvidos dos/as professores/as devem estar atentos para dar continuidade ao seu planejamento e/ou adequar às considerações mais interessantes feitas pelas crianças. A reflexão sobre a própria prática docente mediante análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, como nos lembra Imbernón (2011, p.51), “estreita os laços e fortalece a dinâmica em sala de aula”.

Não podemos deixar de frisar que o trabalho com a literatura infantil dentro das turmas de alfabetização não será, de maneira nenhuma, mais uma demanda a ser cumprida pelo/a professor/a. O propósito do uso da literatura infantil em sala de aula é trazer sentido ao livro infantil, sem que seja uma obrigação. Considerar que, ao serem escolhidos, os livros infantis e suas temáticas interagem com o currículo escolar, sendo seu uso planejado como recurso facilitador na compreensão da leitura, no deleite da criança e no desenvolvimento das habilidades leitoras.

Os caminhos metodológicos escolhidos pelos/as professores/as vão definir a necessidade do livro selecionado e buscar motivos para a criança atender aos objetivos propostos. A escolha do livro adequado para a alfabetização, a separação de temáticas e conteúdos relacionados, a associação com materiais didático-pedagógicos específicos e a adequação ao perfil do/a estudante e a sua faixa etária, serão o diferencial no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, como sugere Paiva (2005, p.46):

A linguagem que constrói a literatura infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para criança – o livro de imagens inclusive – não tem fronteiras. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável, o criativo universo infantil, explora a poesia, suscita o imaginário.

As inúmeras formas que o/a professor/a tem de alcançar sua criança para que haja êxito no processo de leitura, a partir dos textos de literatura infantil, refletem seu engajamento e postura em sala de aula. Todavia, destacamos uma particularidade deste processo: existem diversos livros voltados para o universo infantil no mercado

literário, mas nem todos irão atender as necessidades das turmas do ciclo de alfabetização.

Apesar de muito se falar sobre a literatura infantil, sabemos que algumas crianças não têm acesso desde pequenas a textos literários e livros infantis, e que, apesar de algumas escolas terem um acervo significativo de livros de literatura infantil e dos/as professores/as buscarem estratégias diversas para o ensino da leitura e escrita, ainda se faz necessário estudos de como a literatura infantil pode ajudar neste processo.

É possível ver dentro das escolas da Rede Municipal de São Luís muitos livros de literatura infantil para diferentes faixas etárias, prova disso, são os dados do Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE, que distribuiu gratuitamente entre os anos de 1997 e 2012 diversos títulos para compor o acervo das bibliotecas de escolas públicas de ensino fundamental, sendo que até hoje, muitos destes títulos podem ser encontrados.

O Programa foi criado pelo Governo Federal, em 1997, com o objetivo de promover o hábito da leitura e ampliar o acesso à cultura e à informação. O programa foi finalizado no ano de 2015, no entanto, esse material ainda está presente nas escolas, pois outros programas deram continuidade a esse acesso.

A resposta das editoras às demandas das políticas públicas de incentivo à leitura de crianças e jovens, políticas que vem se ampliando nas últimas décadas, permite identificar alguns aspectos da atividade editorial na área de literatura infantil [...]. Em 2010, o PNBE teve como objetivo a distribuição de acervos de literatura infantil para Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2012, p.7).

O PNBE visava formar e qualificar as bibliotecas escolares, valorizando a formação do leitor a partir da leitura literária, disponibilizada para bibliotecas de escolas públicas de todo país, país este, onde os livros são inacessíveis à maioria dos estudantes, que têm, na escola, a possibilidade de acesso para “diminuir a barreira entre aluno e o livro, apoiando o educando no exercício da reflexão, da criatividade e da crítica”. (Brasil, 2011, s/p)

Durante os anos de vigência do PNBE, a distribuição de livros se deu de maneira diversificada, passando por várias etapas e adaptando seus critérios, para contribuir com desenvolvimento ético do leitor favorecendo a experiência estética diversificada.

De 1997 a 1999 deu-se a distribuição das obras infanto-juvenis, propiciando a democratização do acesso às fontes de informação de alunos e professores/as leitores/as. Nos anos 2000, o PNBE voltou-se para qualificação de professores/as distribuindo livros pedagógicos destinados aos docentes, apoiando a atualização e ao desenvolvimento profissional do/a professor/a. Já nos anos de 2001 a 2004 as bibliotecas foram atendidas pelo programa *Literatura em minha casa* com exemplares entregues aos estudantes para que compartilhassem as obras com a família. A partir de 2005, a distribuição deu-se apenas para bibliotecas escolares, com foco na literatura, incorporando outros segmentos, como a educação infantil em 2008, ensino médio em 2009 e educação de jovens e adultos em 2010 entre outras edições especiais até 2012 (Fernandes; Cordeiro, 2012) (Cosson; Paiva, 2014).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLD, faz parte de um conjunto de ações voltadas para disponibilização de obras didáticas, pedagógicas e literárias de apoio à prática educativa nas escolas públicas de educação básica. (Brasil, 2014).

Atendendo aos requisitos do PNLD - Obras complementares (Brasil, 2014), também conhecidos como paradidáticos, o programa tem como objetivo favorecer boas condições de ensino, propiciando às crianças acesso, com abordagem lúdica, projetos editoriais motivadores, materiais de boa qualidade, linguagem verbal e recursos gráficos adequados e tratamento de temáticas relevantes e apropriadas à faixa etária e nível de escolaridade.

Um dos requisitos básicos do Programa, vigente nas escolas públicas, é apoiar o processo de alfabetização e de formação do leitor para que possam por meio deste aprendizado, participar de situações sociais que a leitura favorece.

Reportamo-nos a esses programas, PNLD e PNBE, para salientar que os livros têm sido disponibilizados através de políticas públicas voltadas para o incentivo da leitura, favorecendo experiências interdisciplinares e discursivas às crianças, com a associação da leitura literária na educação básica com obras de qualidade, sendo mediada pelos/as professores/as, mas a disponibilização, por si só, não garante o sucesso leitor delas.

Percebemos que a distribuição das obras complementares junto ao material didático na escola serve de incentivo, mas a mediação se faz muito importante, destacando-se que ao utilizar as obras, o/a professor/a traz à luz um ensino

problematizador, reflexivo e discursivo onde a relação livro infantil – leitor/ouvinte/escola se fortalece.

A escolha dos livros faz parte de uma seleção criteriosa do/a professor/a pois cada livro terá objetivos diferentes a serem alcançados e essa seleção demanda tempo e estudo. O que acontece é que, algumas vezes, o livro infantil recebido é pouco explorado ou, quando muito, trabalhado de forma equivocada.

A literatura infantil trabalhada nas turmas de alfabetização precisa ser de qualidade, com livros adequados a essa etapa, que sejam manuseáveis, que garantam o interesse do leitor e que seja de fácil entendimento para a faixa etária.

Por conseguinte, o livro didático das turmas de alfabetização, apesar de contemplarem textos infantis, ainda são muito sutis no que se refere ao trabalho com a literatura infantil propriamente dita. A qualidade deste trabalho requer empenho do/a professor/a quanto ao livro de literatura infantil e suas mediações.

O texto, tal qual como conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar a hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica (Rojo; Moura, 2012, p.39).

Vale ressaltar um ponto: a importância que professor/a dessa etapa seja leitor/a, e como o processo de ser leitor não tem prazo, este/a professor/a pode se tornar ou se formar leitor concomitantemente ao seu estudante. Para que alcancemos êxito nesta pesquisa, é válido o entendimento de que para a escolha dos livros de histórias, é necessária a leitura prévia e a articulação com planejamento escolar.

Com produção literária para o público infantil e a sua consequente escolarização, fica evidente a necessidade da presença do professor-leitor enquanto mediador do processo de iniciação do leitor-criança. Quanto mais evidente ficar para ele a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado, mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas (Paiva, 2005, p.46).

A relação do leitor com o autor torna-se de envolvimento, por isso, o/a professor/a responsável por proporcionar a leitura literária deve levar em consideração o interesse das crianças, fazendo uma leitura prévia do livro, traçando possíveis questionamentos a serem lançados durante ou após a leitura e possibilitar à criança estabelecer relações entre o livro e seus conhecimentos.

Chambers (2023, p.83) endossa que “[...] livros de ilustrações, poemas e contos são mais fáceis de ler antes e durante a conversa, do que longos livros, o que é uma razão pela qual vários professores usam esses textos mais frequentemente [...]”. De qualquer maneira, entendemos a importância de acolher o livro infantil em suas práticas e ressaltamos que a forma da mediação do/a professor/a entre leitor e livro infantil é imprescindível, pois, a criança pode ter autonomia de pegar um livro, folhear suas páginas, ver suas imagens, mas isso não a faz leitora e tão pouco faz refletir sobre o conteúdo daquele livro.

Arena (2003, p.57) levanta uma questão muito pertinente sobre hábito, gosto e prazer pela leitura, ressaltando que o conceito de leitor “passa a não ter existência única e isolada, mas vincula-se ao objeto de sua ação”. Ele aborda que existem vários tipos de leitores, como os de anúncios, de revistas, de classificados, de livros, de jornais, cada um vinculando-se ao seu objeto de interesse, porém, destaca ainda, que existe o leitor iniciante, focado apenas na vocalização do texto: “leitor que lê, isto é, que pronuncia qualquer escrito que esteja diante de seus olhos” (Arena, 2003, p.57). Desta maneira, ao pesquisar sobre leitores e livros na escola, devemos voltar atenção para a mediação desse processo e para o objeto de sua ação.

5. MEDIAÇÕES ENTRE O LIVRO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO



Sabemos que é urgente refletir sobre o processo de alfabetização e suas implicações na rotina da criança, por isso, entendemos que não basta apenas ler e escrever, mas é preciso saber usar a leitura e a escrita, conhecendo o funcionamento desta leitura e desta escrita para a vida. A charge do Instagram “Escola de passarinhos” nos remete exatamente à essência desta seção: de que, a mediação por meio do livro de histórias infantis, dá asas às crianças. Desta mesma maneira, não basta apenas termos livros infantis na escola, mas é preciso saber usá-los.

Ao falar sobre o livro infantil, imediatamente pensamos em leitura, pelo fato de que o livro e a leitura estão interligados em suas funções. A leitura de um livro, de acordo com Cosson (2023, p.14), “tem caráter dialógico. Em primeiro lugar, porque ler é entrar em uma conversa que envolve pelo menos quatro elementos: o leitor, o texto, o autor e o contexto”.

E ao tratarmos da relação desse livro infantil aliado ao processo de alfabetização, pensamos nele como facilitador do processo, visto que a alfabetização exige muita percepção. Assentindo Soares (2009, p.21), “do acesso à leitura e escrita em nosso país - da mera aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, existe uma distância”. Deste modo, o livro infantil traz consigo possibilidades de criar estratégias de leitura que facilitem a alfabetização das crianças, mas que, mais do que isso, proporcionem reflexões em suas práticas sociais.

Essas reflexões, aos poucos, rompem com anos de reprodução nas turmas de alfabetização, onde as crianças não podiam ser espontâneas e nem se expressar,

fazendo com que interajam com os colegas, com as histórias infantis, com os contextos que as cercam e com suas próprias produções, orais ou escritas, a partir dos conhecimentos que possuem acrescidos dos conhecimentos que adquirem em suas vivências sociais. Esses conhecimentos refletem em suas práticas sociais, auxiliando no pensamento mais abstrato, evidenciando sua maturidade leitora, de livros ou de mundo, nas interpretações que faz e na compreensão do que experiencia na escola.

Deste modo, falamos um pouco sobre esse processo de alfabetização, sobre sua relação com o letramento e o letramento literário, ressaltando que os/as professores/as podem valer-se de estratégias a partir da leitura literária para compor suas práticas pedagógicas na escola.

5.1 Desvelando o processo de alfabetização e letramento

Ao longo da história, a maneira de ensinar a ler e escrever passou por várias etapas, que foram desde o repasse informal dos conhecimentos de adultos para as crianças (ou mesmo de crianças maiores para crianças menores), o uso da técnica de escrever, o uso da memorização das letras, números, sílabas e palavras, uso de cartilhas para ler e escrever e até os conhecidos métodos que usavam força física e castigos (palmatória é uma lembrança triste, presente em muitas memórias).

Acreditávamos que memorizando letras, sons e sílabas a criança sabia ler, bem como se ela copiasse as palavras, não dando liberdade de expressão à criança, que reproduzia sem nenhuma reflexão. A escrita era concebida como uma transcrição gráfica da linguagem oral (codificação) e a leitura como uma associação de respostas sonoras a estímulos gráficos, uma transformação do escrito em som (decodificação) (Coutinho, 2005, p.48).

Na escola, a maneira de repassar esses conhecimentos evoluiu, e aos poucos a reprodução deixou de ser uma realidade nas salas de aula, pois, análises sobre como as crianças aprendem levaram muitos teóricos a discutir sobre os caminhos para efetivação da leitura e da escrita das crianças, lembrando que ler e escrever não é sinônimo de “estar alfabetizado”.

Já vimos nas seções anteriores que existem várias leituras (a de mundo, a de imagens, a de textos, a de sinais, entre outras) bem como, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) discorrem que a escrita também passa por esse processo evolutivo.

[...] os sistemas de ensino e as escolas passaram a reconhecer a insuficiência da concepção de alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem mecânica de ler e escrever, e que se pretendia realizar em apenas um ano de escolaridade, nas chamadas classes de alfabetização (Soares, 2004, p.9).

Imaginávamos que a turma de alfabetização era um marco, onde a criança teria maturidade para aprender a ler e escrever, com fluência leitora de palavras e de textos, que, no final das contas não traduziam aprendizado. Quem conseguia ler e escrever era considerado alfabetizado, mas existem questões para além de ler e escrever com destreza.

Lembrando Bakthin (2003) e suas relações de interação com a linguagem, imaginar que alguém consegue ler os passos de uma receita, mas não consegue pôr em prática o que ali está designado, é a constatação de que não houve prática social, não houve entendimento entre o autor da receita e o leitor, logo não houve interação nem reflexão.

Freire (1975, p.142) salienta que “só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo”. A reflexão sobre a ação é um diferencial no processo de alfabetização. Da mesma maneira, assentimos Soares (2003, p.16) ao dizer que não é preciso primeiro aprender a técnica para depois usá-la. E isso se fez muito na escola: primeiro encorajávamos a criança a aprender a ler e a escrever, depois incentivávamos a ler os livros. Essas aprendizagens são concomitantes, sem que uma se antecipe à outra.

Outra questão é que a alfabetização é sim o processo de aquisição da leitura e da escrita, onde crianças formulam uma série de ideias enquanto aprendem a ler e escrever, mas, considerando Coutinho (2005, p.50) em alusão à Ferreiro e Teberosky, ressaltamos “que a escrita não é um código, mas sim um sistema notacional”. Ilustrando para diferenciar, Moraes (2005, p.33) nos apresenta o seguinte exemplo:

[...] dois aprendizes podem produzir *notações idênticas na aparência* (ambos escrevem corretamente o nome da professora), mas possuem conhecimentos bem diferenciados sobre aquelas notações – um apenas reproduz o nome de memória e o outro, já alfabetizado, sabe por que colocou aquelas letras, naquela ordem.

Chamamos atenção para o fato de que, para dominar esse sistema notacional, a criança deve entender como ele funciona no sentido que haja facilidade no processo de alfabetização.

Vale ressaltar que nesta pesquisa, apoiamo-nos no conceito de alfabetização indicado por Soares (2004, p.16),

[...] a alfabetização como aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não sendo esta pré-requisito para o letramento.

Aqui partimos para um outro conceito, defendido por Soares (2022), que é o letramento. Para ela, o letramento implica na inserção de várias habilidades nas práticas sociais, tais quais:

Capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros para imergir no imaginário, no estético para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, etc. (Soares, 2022, p. 27).

Dada a amplitude do conceito do que é o letramento, nossa pesquisa nas salas de 1º ano se baseia nos estudos da leitura literária e do letramento literário no processo de consolidação da alfabetização dessas crianças.

A palavra letramento é definida por Mattos (2010, p.454), no dicionário Júnior da Língua Portuguesa, como uma habilidade: “habilidade de usar a leitura e a escrita para as atividades de trabalho e de lazer”, enquanto Martins (2015, p.24) destaca que “temos um evento de letramento sempre que as pessoas se organizam ao redor de textos escritos ou de livros em situações que envolvem a compreensão desses textos”.

Para Kleiman (1995, p.11) além das habilidades de ler e escrever, letramento pode ser compreendido como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade de poder”.

Observamos no conceito de Kleiman o destaque para as práticas sociais nas relações estabelecidas, que vão muito além da leitura ou da escrita, propriamente dita, reforçando, o que já expusemos, mas que necessita ser rememorado: as interações verbais, os enunciados, o ato de ler e de escrever conectam-se com a dinâmica da

vida, com o social, fazendo com essas habilidades, esses conhecimentos, se validem quando são praticados.

Compreendendo essas definições, lançamos nossa percepção, à luz de Soares (2017, p.63), autora/pesquisadora que respalda nossos estudos e pensamentos sobre letramento, entendendo que:

[...] o surgimento do letramento decorre da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Ela continua:

[...] o letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas as práticas sociais em vários contextos – na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação. (Soares, 2022, p.32).

O letramento é o ingrediente mais que necessário em nosso estudo sobre leitura literário, pois ajuda a dar sentido a todas as interações presentes no contexto de cada livro infantil.

5.2 Letramento literário e as estratégias de leitura a partir do texto literário

A leitura literária, como já colocamos, é uma prática social, e para Paulino e Cosson (2009, p.74) “o livro literário deve circular na escola, para que se forme uma comunidade leitora [...] pois assegura a participação ativa do aluno na vida literária e por meio dela, sua condição de sujeito”.

Cosson e Souza (2014, p.103) iniciam um diálogo sobre o letramento literário em sala de aula:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos.

No momento da leitura, a criança vai fazendo conexões e trazendo à memória lembranças que fazem-na relacionar o livro aos seus conhecimentos, por isso é

possível, a partir da mediação, formular perguntas, ouvir opiniões, criar contextos a partir do livro infantil.

Outra estratégia, a inferência, é compreendida como conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Uma inferência é uma suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ler nas entrelinhas (Cosson; Souza, 2014, p.104).

O conceito de letramento literário amplia-se, sem restringir-se ao mecânico, ganhando visibilidade ao mostrar que interações e contextos do livro infantil estão relacionados às práticas sociais, logo, às práticas escolares.

A mediação adequada entre o leitor e o livro faz com que leitura de livros infantis tragam um despertar da criança para reflexões e novos olhares relacionados àquele texto,

[...] fugindo da leitura imposta, sem sentido, onde elas estão lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliadas quanto à construção do sistema alfabético, transformando a leitura em uma atividade escolar pouco prazerosa. (Rojo e Moura, 2012, p.36).

Colomer (2007, p.104) nos adverte: “Cabe admitir aqui que os livros já estão nas classes e que, portanto, trata-se de convencer as crianças a lê-los”. E ela continua:

[...] a forma pela qual os adultos ajudam a criança a explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer a sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados, incentiva a tendência a imaginar histórias e a buscar significados que é própria do modo humano de raciocinar (Colomer, 2007, p.105).

Assim, utilizar os livros infantis junto às práticas alfabetizadoras, para contribuir com o fortalecimento dos vínculos da criança, com a realidade que vive, é uma forma de mediação que “não dissocia o desenvolvimento dos processos cognitivos dos formativos, ou a alfabetização, das práticas sociais e culturais de escrita e leitura” (Brasil, 2012, p.9).

Na rotina de sala de aula temos os livros didáticos de diferentes componentes curriculares do Ciclo de alfabetização, que diferentemente do livro de literatura infantil, define-se como:

[...] material impresso, intencionalmente produzido para ser utilizado em um processo de ensino e aprendizagem escolar, no contexto de um programa curricular, uma área de conhecimento e um ciclo específico de um nível de ensino. Possui forte vínculo com a cultura escolar e com a escrita, uma vez que está estruturado como “livro”, e apresenta os saberes que se pretende ensinar em um período de tempo. (Silva, 2015, p.19)

De posse do conceito de livro didático, notamos que existe diferença em relação ao livro de literatura infantil. O objetivo do livro didático se concentra em alfabetizar, enquanto o livro infantil, em deleite. Contudo, não podemos esquecer de duas questões: a primeira é o fato de que o livro didático traz textos literários que podem ser considerados, aproveitando o contexto das aulas, afinal, pode ser usado de diferentes formas em sala de aula. A segunda é que vários livros de histórias infantis têm potencial para serem usados no processo de alfabetização.

Muitos textos literários são utilizados no livro didático, mas, em muitos casos, de forma desconexa com o texto original, ocasionando o uso inadequado e equívocos em seu manuseio. Soares (2011, s.p.) explica que alguns textos encontrados nos livros didáticos se encontram fragmentados, não permitindo ao leitor sua apreciação na totalidade:

Em livros didáticos encontram-se, em geral, como textos para leitura, fragmentados de textos maiores, já que é preciso que as atividades de desenvolvimento de habilidades de leitura tenham por objeto textos curtos, para que possam ser analisados e estudados em profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares [...]

Nossa pesquisa diverge de atividades descontextualizadas, pois, nossa proposta é unir o prazer pela história lida aos possíveis aprendizados presentes nela, permitindo que o texto, além de levar a uma reflexão, abra caminhos para facilitar a percepção do mundo letrado. Não queremos desestruturar o texto e reduzi-lo a atividades que descaracterize sua real função.

Leal e Brunzen (2015, p.36) “apostam na autonomia do/a professor/a alfabetizador/a em realizar um trabalho que amplie as práticas de letramento dos estudantes”. Ou seja, a mediação é um diferencial. As discussões em torno das leituras trazidas para sala de aula, seja por área de conhecimento, por livro de palavras, livro de imagem ou outros gêneros textuais, vão motivar outras leituras e orientar o planejamento dos/as professores/as.

Inserir o aprendizado da criança em situações reais, que lhe possibilite reflexão, que sejam significativas para ela quanto ao uso da leitura, possibilita ‘leituras’

da realidade e a compreensão das suas finalidades sociais, o que também chamamos de letramento literário.

Como revela Soares (2009, p.12), a relação autor-leitor em cada texto conduz a uma situação discursiva diferente, que constrói um texto diferente. O mesmo livro não será para um leitor da mesma forma que foi para o outro. Cada uma tem suas referências, suas expectativas e a sua história de vida, que conta muito. A forma como um livro toca um leitor, é diferente de como toca o outro leitor por conta das subjetividades. Assim, também será com a criança.

Então, voltando-nos para as subjetividades, o letramento literário se utiliza dos vários contextos sociais na vida da criança e, na escola, a leitura deve ser aprendida, também, nesses contextos. Aqui destacamos que a imersão aos textos literários, em sua diversidade, é imprescindível, pois traz a riqueza dos gêneros textuais, que é um dos objetos de estudo dessa pesquisa. Assim, Bakhtin (2003, p.279) ressalta que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Na escola, as estratégias voltadas para a leitura a partir do texto literário, fomentam diálogos, reflexões, escuta, escrita e momentos de aprendizagem por meio das histórias infantis. Assentindo Soares (2004, p.47), “a criança, mesmo não alfabetizada já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções”, confirmando seus conhecimentos prévios frente ao mundo letrado, o que facilita o aprimoramento desses conhecimentos na escola, onde práticas não escolares e práticas escolares se encontram no processo de alfabetização.

Para as crianças que estão envolvidas nesse processo e fazem parte das turmas de 1º ano, as estratégias utilizadas oferecem mais que um livro de histórias com imagens, com textos e com enredo, o livro infantil estabelece relações de identificação com as obras, especialmente com o protagonista e cabe ao/a professor/a mediar os interesses do currículo com os interesses das suas crianças.

O intuito do trabalho com livros infantis voltados para alfabetização da criança em sala de aula, envolvendo temáticas relevantes e que possibilitem um trabalho

pedagógico de qualidade, é privilegiar o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades, onde as crianças sejam

[...] desafiadas – individualmente ou em pequeno grupo – com a invenção de histórias, de desenhos dirigidos ou outras possibilidades, a expressar os significados que atribuíam à temática, bem como a relacionar a temática do(s) livro(s) com suas experiências anteriores, incluindo as adquiridas por meio da mídia ou na própria escola (Rojo; Moura, 2012, p. 37).

Oferecer à criança momentos em que ela se permita adentrar no universo da imaginação proporcionado pela história infantil, ajuda a desenvolver seu processo criativo, fantasiar, sonhar acordada. Colomer (2007, p.107) destaca a mediação das práticas de leitura compartilhadas com a criança devem compartilhar, não somente o texto, mas “compartilhar o entusiasmo, compartilhar a construção do significado, compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles”.

Assim, trabalhar com literatura infantil tem a ver com autonomia imaginativa, com oralidade expressiva e com percepções. As estratégias abrem-se para práticas pedagógicas voltadas para o interesse da criança, para suas escolhas, no que lhe dá prazer, fazendo sentido para ela. Um livro pode lembrar uma poesia, que pode lembrar uma música, que pode lembrar uma parlenda, que pode lembrar uma quadrinha, enriquecendo as propostas de atividades e oportunizando estratégias diferenciadas apoiadas nos livros infantis da escola.

6. DADOS DA PESQUISA: Consolidação da leitura literária na escola



Nesta seção, falamos sobre o processo de pesquisa na escola e, tal qual a tirinha do personagem Armandinho, do cartunista e jornalista Alexandre Beck, também parafraseamos Paulo Freire (2002): a educação muda as pessoas. Certamente, não somos os mesmos do início deste processo. Ao longo dele tivemos diversos aprendizados, muitas pausas e infinitas reflexões. Iniciamos realmente acreditando que a educação transforma o mundo, contudo, durante as vivências na escola percebemos que nós quem havíamos mudado e nossas expectativas também: a problemática envolvida na pesquisa, os objetivos que havíamos traçado, a descoberta de novos autores que respaldaram a escrita, bem como, os dados obtidos no acompanhamento em sala de aula para alcance ou não dos resultados esperados, fizeram-nos perceber que o sentimento inicial tinha se modificado, o que transformou as nossas perspectivas e práticas.

A princípio, fomos em busca da escola campo onde pudéssemos aplicar nossa pesquisa. Entre idas e vindas, começamos o processo de sensibilização dos/das professores/as quanto a nossa presença ali. Observamos a escola, as salas de aula, interagimos com os/as professores/as e com as professoras colaboradoras das salas de 1º ano.

Após observação, traçamos o perfil das duas salas de 1º ano, elencando as possibilidades do trabalho com o livro de história infantil. Chegamos ali com um entusiasmo de quem crê no poder da educação. Fizemos as entrevistas com as professoras colaboradoras para conhecer a dinâmica de sala de aula e com a finalidade de ajudarmos na organização do planejamento e das ações desenvolvidas durante a pesquisa e ali, a educação começou a nos mudar. Aprendemos muito sobre educação no dia a dia com aquelas crianças. Aprendemos mais ainda com a dedicação das professoras colaboradoras. E foram tantas trocas, que chegamos aqui,

no levantamento, análise e interpretação dos dados, cheias de olhares, estratégias e ações novas, para daí sim, enquanto professores/as, transformar o mundo.

6.1. As professoras: conhecer para colaborar e aprender

Como já explanado, o proceder docente é cheio de identidades e saberes, logo, é reconhecido e validado através da sua rotina em sala, com seu planejamento, mas com a consciência de que sempre haverá situações imprevisíveis, por isso deixamos os/as professores/as à vontade para manifestarem suas percepções e inquietações ao longo da pesquisa. Sabemos que o/a professor/a não é detentor de todo conhecimento, e que não precisam estar voltados para o mesmo ponto de interesse, visto que, cada um se informa, estuda e pesquisa aquilo que lhe chama atenção.

A partir dessa concepção, a entrevista semiestruturada abriu caminhos para conhecermos mais sobre as duas professoras participantes da pesquisa, que concordaram em compartilhar conosco suas percepções. Desta maneira, foi através dos dados coletados que traçamos o perfil profissional de cada uma e entendemos melhor suas práticas pedagógicas e os seus pressupostos teóricos relacionados à leitura literária e literatura infantil. A escolha se deu, por ser uma técnica que permite o desenvolvimento de uma relação estreita, com a lateralidade da comunicação onde a informação transmitida desperta percepções entre duas pessoas (Richardson, 2008).

No ensejo de direcionar o olhar para a temática desenvolvida, a primeira pergunta às professoras foi em relação as impressões sobre o título da pesquisa “O encontro da leitura literária com as crianças: práticas pedagógicas voltadas para as vivências em salas de 1º ano do Ensino Fundamental”, quais suas primeiras impressões?

P1 revelou que ao conhecer o título ficou muito interessada na temática e quis participar da pesquisa e ver as propostas de práticas pedagógicas para experimentar com as crianças da sua turma.

P2 respondeu: “Fico satisfeita em observar, que a literatura está cada vez mais presente no contexto da sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento das crianças no processo de aprendizagem, imaginação, criatividade e gosto pela leitura”.

Assentimos que nosso trabalho trouxe ponderações e reflexões para incentivar práticas pedagógicas voltadas para a leitura literária o que possibilitaria para as professoras momentos com que as crianças se envolvessem com as histórias contribuindo com o processo de aprendizagem, imaginação, criatividade e gosto pela leitura como ponderou a P2. Reiteramos, assim, as palavras de Burlamaque, Martins e Araújo (2011, p. 75-76): “Desde tenra idade, a iniciação literária possibilita à criança a fruição e o prazer, que favorece o enriquecimento de seu repertório imaginário”.

Quando falamos em imaginação lembramos do universo da literatura infantil, e para entender um pouco mais sobre as concepções das professoras relacionadas a esse aspecto, indagamos sobre a concepção de literatura infantil que as professoras tinham.

P1: Entendo como literatura infantil um compêndio de histórias, contos, fábulas e livros voltados para a criança, que estimulam a imaginação, a criatividade, remetendo a criança para lugares inimagináveis e a situações individuais de conhecimento e prazer!

P2: Literatura infantil pra mim, na minha perspectiva, é aquela literatura voltada para o público infantil, onde esses gêneros textuais eles são específicos para essa faixa etária com o objetivo de despertar nas crianças o interesse e o gosto pela leitura, o imaginário, a criatividade, a ludicidade.

Pensamos na literatura infantil como algo transformador na vida da criança, o momento em que a história ganha asas e a leva por lugares acessáveis apenas pela imaginação. O encantamento pela história começa nos pequenos detalhes do acesso a esse mundo. Assim, coadunamos com Zilberman (2003, p.171):

[...] a criança ouve histórias narradas por adultos, podendo, eventualmente, acompanhá-las com os olhos na ilustração. Essa introduz a epiderme gráfica do livro, de modo que a palavra escrita apresenta-se em geral como o derradeiro elo de uma cadeia que une o indivíduo à obra literária.

Outro ponto suscitado pela entrevista com as professoras foi sobre as concepções delas sobre leitura literária:

P1 explicou que “apesar de não ter muito aprofundamento sobre a temática, percebo em sala de aula como a leitura literária envolve as crianças e os deixam motivados a participar das atividades propostas a partir delas. Percebo também que, apesar de pequenos, o convívio com a literatura estimula a querer participar dos momentos de leitura e nessa fase do ciclo de alfabetização todos os envolvidos ganham muito com essa prática, tanto as crianças como a professora que ampliam as possibilidades de atividades e de produção para a sala de aula.”

Para P2, “Compreendo como uma prática de leitura, que aborda vários gêneros textuais, onde o leitor interage, interpreta e questiona, colocando-se como protagonista desse universo mágico, que é a literatura”.

A leitura literária, ao nosso ver, aponta esse viés de encantamento sobre a história lida e quando falamos da mediação do/a professor/a como ponte entre essa leitura e a criança, desponta a escola, lugar onde há presença constante dos textos impressos e, entre eles, os literários. No início, adaptado das obras adultas de sucesso ou resgatado do folclore para os livros, o acervo de literatura logo recebe a companhia de produções especificamente escritas para a infância e se impõe no cenário cultural, social e educativo (Souza; Feba, 2011).

Ainda sobre o contexto da obra literária e o despertamento da criança leitora, destacamos a

[...] contribuição da leitura literária na promoção do autoconhecimento do ser humano, por meio do estabelecimento de relações dialógicas com diferentes tipos de textos, de artes e de conhecimento estético. Presente nas distintas esferas sociais, essas relações compreendidas como atividades humanas acontecem pela interação entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária, dando origem ao interlocutor e à criança leitora (Marco, 2020, p.173).

Quando as professoras colaboradoras foram questionadas sobre como a leitura de livros infantis está inserida em suas práticas pedagógicas e com qual frequência desenvolvem essas atividades,

*P1 relatou: “Sim, toda semana trabalhamos com um livro de literatura infantil diferente. Nem sempre explorando todas as possibilidades que ele permite, mas sempre garantindo o momento de leitura e escuta.”
Tal qual P1, P2 afirmou: “Sim. Faz parte da atividade permanente na rotina de sala de aula.”*

Enquanto estivemos na escola, constatamos momentos com o livro infantil dentro da rotina escolar, o que nos deixou motivadas em dar continuidade a essa rotina com contação de histórias infantis diárias dentro de sala de aula, principalmente porque “as diferenças de estimulação ambiental associadas ao meio sociocultural têm, pela sua constância cotidiana, enormes efeitos na aprendizagem da leitura e no nível que atingem as habilidades que dela resultam” (Moraes, 2013, p.127).

Proporcionar o máximo de acesso dessas crianças ao livro infantil faz com que, além de ampliar seu repertório, as crianças possam se tornar mais críticas,

conhecer suas preferências e sempre aprender sobre algo. Social e culturalmente, o livro infantil influencia na aprendizagem da criança, afinal, como pontua Marco (2020, p. 173), “parece evidente que a leitura de obras literárias promove a apropriação da cultura humana pela criança leitora e mobiliza trocas culturais entre a obra e si mesmo”.

De igual modo, Arena (2015, p. 144), aponta que a mediação feita na escola é de grande valor, uma vez que “[...] para a criança aprender a ler literatura é necessário ensiná-la a ler literatura, a compreender sua configuração, a ver beleza estética no arranjo das palavras, a apreciar a articulação da estrutura da narrativa e de seus componentes”.

Quando questionadas sobre a possibilidade trabalhar com livros infantis contextualizando as atividades de sala de aula ao currículo escolar e às diversas possibilidades de deleite,

P1 respondeu que trabalha nessa perspectiva, “inclusive, levo as crianças à biblioteca da escola para que também tenham oportunidade de escolha e manuseio de livros diferentes daqueles que eu proponho e aceito sugestão de leitura que eles solicitam também”.

P2 relata que “as maneiras de apresentar diariamente as literaturas às crianças, são diversificadas e planejadas de acordo com as áreas de conhecimento”.

As respostas das professoras deixaram nítida a preocupação em oferecer às crianças diversos tipos de obras, de livre escolha ou com a mediação docente, sem deixar de lado o planejamento escolar alinhado ao currículo de cada área do conhecimento. Essa mescla reforça o fato de que a apropriação das práticas de leitura pela criança “[...] possibilita o desenvolvimento de distintas habilidades, capacidades e aptidões, aumenta seu vocabulário e funções psicológicas fundamentais como imaginação, pensamento, atenção etc.” (Martins; Bortolanza, 2020, p.6).

É abrindo caminhos para que o estudante desenvolva senso crítico sobre as histórias e os textos literários que manuseia e tenha autonomia de fazer suas próprias escolhas, aprendendo sobre esse desenrolar na escola, visto que, à medida que vamos apresentando o livro, as crianças precisam de tempo para se expressar, explorar, questionar, inferir, um tempo sem pressa, que permite observar lentamente e descobrir elementos desconhecidos até então (Mello, 2019).

Assim, em meio às nossas conversas e observações, percebemos que faz parte da rotina semanal das salas de 1º ano o contato com a biblioteca escolar. O espaço da biblioteca na escola pesquisada é amplo, com estantes lotadas de livros de histórias infantis, infanto-juvenis, juvenis e até livros didáticos dos diferentes anos, porém, encontram-se misturados, dificultando a procura. Nela existem três mesas com cadeiras para desenvolvimento das atividades.

As professoras organizaram em uma das estantes somente os livros que acreditavam ter mais conexão com a faixa etária das crianças, mas esse trabalho foi feito anteriormente a nossa chegada e é repetido semanalmente, pois, por mais que tentem organizar, na semana seguinte muitos exemplares estão fora do lugar.

Figura 9: Estudantes reunidos na biblioteca escolar



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Sabemos da relevância da biblioteca escolar quanto ao estímulo à prática de leitura, uma vez que nela, as crianças são livres para fazerem suas escolhas e, dependendo da proposta de mediação, podem fazer suas próprias leituras. Ter a vivência de um momento específico para o manuseio do livro de história infantil ajuda a familiarizar a criança à descoberta das histórias.

Ao serem questionadas sobre qual tipo de literatura infantil é ofertada em sala de aula para as crianças, as respostas foram as seguintes:

P1 disse que “o acesso à biblioteca escolar é livre, e dispomos também de uma estante com o cantinho da leitura, onde as crianças têm acesso aos livros de histórias infantis. Como os livros (didáticos) trazem muitas referências de textos com vários gêneros textuais, aproveito pra apresentar pras crianças”.

P2 afirmou: “Livros de histórias, contos, fábulas, parlendas, trava-língua, todos esses tipos de textos fazem parte do repertório das aulas, além dos

textos que já estão programados nos livros (didáticos), como receitas, texto informativo, etc.”

As falas das professoras nos lembraram Chambers, no livro “Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa”, quando falamos sobre os tipos de leituras oferecidas para as crianças e como essa leitura se dá em sala de aula:

É por isso que os livros escolhidos para a conversa literária devem, sempre que possível, emergir do entusiasmo das próprias crianças – ou pelo menos parecer que foram, pois, um bom professor é hábil em gerar entusiasmo de leitura para com os livros que deseja que a classe leia. No entanto, os professores não devem ter medo de, às vezes, exigir que um livro seja lido; com os alunos mais velhos, isso é inevitável em razão das exigências do currículo e do sistema de avaliação. (Chambers, 2023, p.82)

Os desafios são imensos, pois, estar em sala de aula demanda dedicação e criatividade dessas professoras, que se desdobram para oferecer um trabalho de qualidade. O cantinho da leitura existente na sala de aula possui obras diversas de literatura infantil e pode ser acessado livremente antes do início das aulas e no intervalo pós lanche. Testemunhamos o trabalho com o livro de história infantil e com textos literários, partindo de práticas pedagógicas capazes de adequar o material didático ou propósito deste projeto.

Perguntamos também acerca das formações que elas participam ou já participaram. Nesse ponto, questionamos: Você já fez algum tipo de formação que evidencie a importância do uso do livro de histórias infantis nas salas de alfabetização? Se sim, diga-nos o nome e o local da formação.

P1 respondeu que atualmente participa do curso “Práticas literárias e formação docente no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

P2 respondeu que sim, referenciando a formação continuada do Programa Educar pra Valer/ EPV, no CAAED, órgão responsável pela formação dos professores municipais da cidade de São Luís.

Ambas afirmam já terem tido algum tipo de formação relacionada à importância do livro de histórias infantis, evidenciando a relevância do debate sobre o uso destas histórias em sala de aula com nossas crianças, como bem ressalta Souza, Giroto e Silva (2012) que é na relação ativa do sujeito leitor com o objeto da cultura humana, aqui, o livro de literatura infantil, que acontece a apropriação deste objeto e da leitura como prática cultural, por meio de atividades literárias e com professores/as

mediadores, que criam necessidades humanizadoras para/com a criança aprendiz/leitor.

Por fim, ao serem questionadas sobre qual a percepção delas sobre o papel da escola no incentivo e acesso ao livro de história infantil,

P1 ressaltou que “a escola deve facilitar o acesso das crianças ao livro infantil e incentivar a leitura de histórias, não só as do livro (didático), mas livrinhos mesmo, com diversas histórias pra eles conhecerem”.

P2 disse que “o acesso à biblioteca escolar é uma das atitudes importantes para incentivar as crianças no acesso aos livros e o incentivo dos professores em apresentar, contar as histórias, oferecer atividades lúdicas de incentivo à leitura são muito importantes”.

Apresentar livros que sejam o objeto de interesse das crianças do 1º ano é o início desta caminhada. Comungamos com Soares (2011, p.22) quando inicia a discussão da importância da literatura infantil na escola, afirmando que “a literatura infantil tem sido escolarizada”, contudo, existe um olhar pejorativo quando se trata de escolarização da literatura. Soares (2011, p.21) continua:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola”.

Em muitas situações, entretanto, percebemos escolarização inadequada da literatura infantil. Exemplo disso, são as avaliações que usam textos literários, poemas ou poesias em suas questões e exploraram somente a vertente ortográfica, de morfologia e de sintaxe, mesmo com a riqueza gênero textual. Assim, livros infantis, livros com potencial de mediação, podem se tornar coadjuvantes, secundários, no cenário das leituras desenvolvidas na escola. Mais ainda, pode ser usado de forma inadequada, errônea, fragmentada, desvirtuada. O nosso trabalho com a leitura literária visa construir com a criança estratégias de leitura, reflexões sobre as imagens, o texto, o formato do livro, brincar com o som das palavras e criar percepções sobre a história, estimulando o pensamento e a criticidade.

Todas as contribuições e as pontuações quanto às reflexões feitas sobre/na/para a prática foram cuidadosamente transcritas, pois revelam questões relacionadas a prática de cada uma, ressaltando também pressupostos teóricos em cada um de seus fazeres em sala, nas escolhas dos materiais, nos textos e livros

selecionados, na sua metodologia ao ensinar e ao empenhar-se na aprendizagem de cada estudante.

Acreditamos que o manuseio do livro infantil, nas turmas do 1º ano, deve ser uma constante, bem como, a leitura literária mediada pelos/as professores/as, estimulando momentos literários e a autonomia leitora da criança. Para tanto, é importante momentos conjuntos de reflexão e conversas na escola pois, concordamos com Pimenta (2003, p.8):

A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. [...] No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, mas que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Acreditamos que escola juntamente com o corpo docente e os demais funcionários contribuem no processo de humanização e de reflexão dos indivíduos ali presentes, promovendo crescimento coletivo diante de questões que nascem no seu âmago.

6.2 As sessões reflexivas na escola

Sabemos que é imprescindível “o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita procedimentos críticos-reflexivos para com a realidade pesquisada” (Ghedin; Franco, 2011, p. 220) e para tanto, além de observações quanto às práticas pedagógicas das professoras colaboradoras, foi necessário também que elas entendessem os pressupostos teóricos que embasam nossa pesquisa. Deste modo, propusemos sessões reflexivas, para que pudéssemos expor nossa visão quanto as concepções de língua, linguagem e leitura literária, proporcionando momentos dialógicos, com reflexões sobre questões comumente vivenciadas nas escolas por nós profissionais com nossas crianças.

Estes momentos de estudos foram desafiadores, pois, uma das professoras tem a carga horária que a desobriga dos momentos de formação aos sábados, inviabilizando sua estadia na escola para o momento das sessões reflexivas. Com isso, como planejado anteriormente, faríamos 03 (três) sessões presenciais, contudo,

tivemos que modificar o formato de nossos estudos e adaptar alguns momentos para a semana de pesquisa e para momentos *on-line*, como será descrito no Quadro 2 e relatado ao longo da seção.

Quadro 2: Organização das sessões reflexivas

Data da sessão	Sessão	Acolhida	Texto de estudo	Ações realizadas
11/05/2024	1ª presencial	Apresentação dos professores/as e roda de conversa sobre a capa do livro.	“Um garoto chamado Rorabeto” do autor Gabriel, o Pensador e do ilustrador Daniel Bueno.	Leitura comentada do livro; conversa sobre questões abordadas: alfabetização, letramento, práticas sociais, diferenças, superações; planejamento.
02/06/2024	2ª <i>on-line</i>	Apresentação do vídeo do curta metragem “Vida Maria”.	“A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor” da autora Aparecida Paiva.	Conversa informal sobre o vídeo; leitura prévia do texto para reflexões sobre a perspectiva de mediação do/a professor/a e a combinação da experiência estética da literatura infantil com o ambiente escolar.
06/08/2024	3ª <i>on-line</i>	Vídeo do Livro “O monstro que adorava ler” de Lili Chartrand	“O diálogo da leitura e a leitura como diálogo” e “Ler na escola” do livro “Como criar círculos de leitura na sala de aula” do autor Rildo Cosson	Conversa informal sobre a história do vídeo; leitura prévia do texto e exposição dialogada sobre o valor da literatura na formação do leitor e o papel das escolas na missão de compartilhar práticas pedagógicas e os desafios na jornada literária.

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Fizemos uma ponte entre universidade e escola, com exposição dos saberes da docência e os saberes da experiência, que culminaram em momentos enriquecedores, de trocas afáveis, de risos, de conhecimento e demonstração de muito amor pela profissão.

As questões apontadas no início da pesquisa pelas professoras colaboradoras, sobre possíveis dificuldades relacionadas ao tempo, ao aumento de demandas em salas e da insegurança na contextualização e mediação da leitura literária nas salas de 1º ano, nos incentivaram a estudar e propor a construção de

estratégias que lograssem êxito ao processo de alfabetização das crianças, dentro das expectativas curriculares que já estavam estabelecidas e sem mudar drasticamente o planejamento das professoras.

Propostas colaborativas voltadas para o enfrentamento das dificuldades impostas pelo currículo serviram para melhoria das metodologias e qualidade nas formações, portanto, devem ser apoiadas. Soares (2017, p. 53) destaca que:

O problema da qualidade da alfabetização é enfrentado através de propostas de intervenção que visem atuar sobre esses fatores, tais como mudanças curriculares; substituição de métodos de alfabetização em uso por outras alternativas metodológicas; [...] programas de formação e aperfeiçoamento de alfabetizadores.

Assim, aproveitamos um sábado já marcado para formação e planejamento dos/as professores/as dos anos iniciais - 1º ao 5º ano, para fazer nossa primeira sessão reflexiva, no mês de maio, de forma presencial. Iniciamos nossa manhã com uma dinâmica de apresentação, na qual os/as professores/as diziam seu nome, observavam a capa do livro apresentado e falavam sobre o que imaginavam ser a história. O referido livro chama-se “Um garoto chamado Rorbetto” do autor Gabriel, o Pensador e do ilustrador Daniel Bueno. Este livro trouxe uma reflexão sobre algumas questões como alfabetização, letramento, práticas sociais, diferenças, superações, entre outras, que convergem para nossa temática. Além de um texto rico em reflexões, o livro trouxe também imagens que conversam com o leitor. Esse foi nosso ponto de partida para adentrarmos nas discussões sobre o uso do livro infantil em sala de aula.

Após as reflexões, tivemos as contribuições dos/as professores/as e a elaboração do planejamento colaborativo entre pesquisadora e os/as professores/as, com a participação na escolha dos livros de literatura infantil desenvolvidos nas rotinas de leitura em sala de aula e dos textos literários presentes no caderno EPV que também seriam usados na quinzena.

Na segunda sessão reflexiva, início do mês de junho, encontro *on-line* assistimos na acolhida ao vídeo “Vida Maria” e tivemos uma leitura dialogada sobre o texto “A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor” da autora Aparecida Paiva, que trouxe a perspectiva de mediação do/a professor/a e a combinação da experiência estética da literatura infantil com o ambiente escolar. O texto serviu para ponderar o andamento da pesquisa em sala de aula, para análise das observações e das atividades propostas, e para lançarmos sugestões

relacionadas ao planejamento dos/as professores/as e sobre a escolha dos livros infantis com temáticas variadas.

A leitura de textos teóricos, de autores que estão relacionados ao uso da leitura literária nas salas de alfabetização, são importantes, pois embasam a compreensão acerca dos processos discursivos, na visão de pesquisadores da área, e ajudam quanto às reflexões sobre as práticas pedagógicas que foram utilizadas.

Na terceira sessão reflexiva, no início do mês de agosto, encontro *on-line*, assistimos ao vídeo da história “O monstro que adorava ler” e tivemos uma leitura dialogada dos dois capítulos curtos, “O diálogo da leitura e a leitura como diálogo” e “Ler na escola” do livro “Como criar círculos de leitura na sala de aula” do autor Rildo Cosson, refletindo sobre o valor da literatura na formação do leitor e o papel fundamental das escolas nessa missão, onde os/as professores/as compartilham práticas pedagógicas, atividades, conquistas e desafios na jornada literária.

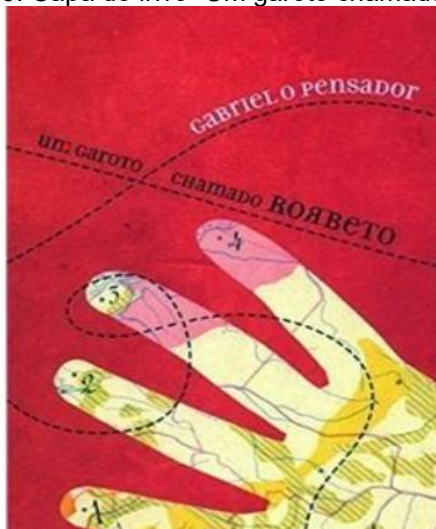
Por meio dessa exposição dialogada, de entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as sobre o andamento das atividades e das observações, demos início à elaboração de sequências didáticas, que foram utilizadas durante as atividades de leitura literária e no incentivo ao processo de alfabetização.

- Primeira sessão reflexiva

A primeira sessão reflexiva foi realizada presencialmente no dia 11/05/2024, na escola pesquisada. Foi um momento de interação com outros professores/as da escola, já que se deu em um dia de formação e planejamento já agendados no calendário da escola. O objetivo dessa primeira sessão reflexiva foi de acolher os professores/as, que ali estavam presentes, visto que, para esse momento estavam os professores/as do Ensino Fundamental- Anos iniciais 1º ao 5º ano.

Nosso objetivo era acolher os/as professores/as em um momento descontraído e participativo, para tanto, iniciamos a dinâmica de apresentação. Tínhamos em mãos o livro escolhido para deleite da nossa manhã, então pedimos que, ao se apresentarem, dissessem suas percepções sobre a capa daquele livro, sem conhecer o conteúdo dele. Ninguém conhecia o livro, então puderam se apresentar e expressar-se com tranquilidade. Alguns acharam que se tratava de uma viagem, outros que era um mapa desenhado, alguns, que era a mão de uma criança e que a palavra do título estava errada. E você, o que acha?

Figura 10: Capa do livro “Um garoto chamado Rorbeto”



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Antes de iniciar a dinâmica, solicitamos que tivessem em mãos caneta e papel, e que anotassem para si os pontos que mais chamaram atenção durante a leitura do livro “**Um garoto chamado Rorbeto**” do autor Gabriel, o Pensador e do ilustrador Daniel Bueno, pois, ao apresentarmos o livro de história infantil, sabíamos que seria fomentador de temas relevantes, não só para as crianças, mas para todos que se disponibilizam em lê-lo.

Não foi por acaso a escolha de um livro de história infantil para o primeiro momento, pois, assentindo com Souza, Girotto e Silva (2012, p1.67) “Nossa meta é colocar em discussão a urgência dos professores do ensino fundamental em considerarem as crianças e a si mesmos inseridos no processo de formação de leitores em sua educação literária [...]”, portanto, a história escolhida envolve temáticas com profundidade nas várias mensagens que ele traz.

Contextualizando, o livro conta a história de Rorbeto, que tem em seu nome o equívoco inocente de um pai analfabeto. Ele é um garoto diferente dos outros, que tem suas inseguranças e medos, mas que consegue se reinventar e que, acima de tudo, tem o desejo de mudar a história da sua família. Por se passar em boa parte na escola, a história traz vivências reais de professores e professoras desse nosso Brasil, e de tantas crianças em seus contextos diversos. Traz reflexões sobre alfabetização, letramento, práticas sociais, diferenças, superações, entre outras. Além disso, é um texto rico em seu desenho gráfico com imagens que conversam com o leitor,

permitindo imaginar momentos e idealizar a história a partir das informações gráficas de cada página.

Figura11: Primeira sessão reflexiva



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2024)

O livro, como já mencionado, é bem eclético, uma leitura divertida para crianças, mas também possibilita voltar para dentro de nós, das nossas experiências em sala de aula, por isso começamos com a seguinte pergunta: Qual parte do livro mais mexeu com você?

Participaram deste momento 07 professores/as e 01 coordenadora pedagógica, que já fariam parte da formação pedagógica agendada pela escola, os quais deixamos bem à vontade para participarem com suas observações sobre a história apresentada, contudo, nem todos participaram da conversa. Cada um trouxe suas histórias, então as percepções foram as mais variadas. Eles expuseram suas vivências de infância, lembraram de situações parecidas, alguns disseram de sua experiência com Educação de Jovens e Adultos/EJA, mas a maioria evidenciou a questão da importância de alfabetizar nossas crianças na idade certa:

“Eu tenho muita responsabilidade com meus alunos e faço de tudo pra que eles consigam, pelo menos ler, porque não sei como será no ano seguinte e se ele terá oportunidade de aprender”, relatou P2, a professora do 1º ano B.

A fala dos/as professores/as nos lembra que a BNCC (2018) antecipou o ano de escolaridade limite para uma criança aprender a ler e escrever para o 2º ano do ensino fundamental, sendo o 3º ano prazo-limite para continuação com aperfeiçoamentos ortográficos. Antes o Plano Nacional de Educação/PNE estabelecia o prazo de três anos para conclusão do ciclo de alfabetização.

Deste modo, foi levantada a questão do uso de livros de literatura infantil para incentivar a leitura e para ajudar nos aspectos da fluência leitora, e todos foram unânimes em dizer que disponibilizar livros infantis para que as crianças possam se valer dos vários tipos de estratégias de leituras é super válido. “A literatura serve tanto para ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (Cosson, 2016, p.20).

Perguntamos se eles achavam que o livro lido era adequado para as crianças e se os/as professores/as teriam como mediá-lo e elas responderam que sim, mas que, dependendo da sala, as estratégias seriam diferentes.

“Poderia ser diferentes tipos de leitura: leitura pontuada, leitura coletiva, leitura silenciosa ou leitura compartilhada!” ressaltou o professor do 5º ano.
“Eu faria leitura coletiva e perguntaria qual parte eles mais gostaram. Depois conversaria sobre cada ponto abordado”. Professora do 3º ano.

Um outro olhar, foi, sobre como a história infantil encanta, não apenas crianças e jovens, mas também adultos. Os desenlaces promovidos pela história e os conhecimentos prévios fizeram um movimento bonito com a participação de todos ali, mostrando como uma história e sua mediação fazem diferença no fazer pedagógico.

E por falar em mediação, quando feita de maneira adequada durante o processo de aquisição da leitura e escrita, assim como as intervenções, fazem grande diferença na aprendizagem, e esse ponto também foi salientado. A discussão girou em torno do fazer pedagógico, das estratégias que cada professor/a se vale para conduzir esse processo de ensino-aprendizagem e das atribuições que estão inseridas em ser professor/a:

“Muitas vezes temos que dar conta, além do nosso trabalho, do trabalho da família. Aqui a gente é tudo, meio babá, meio psicólogo, meio médico. Faz-se o trabalho completo!” disse a professora do 4º ano.

Assim, todos puderam, de alguma maneira, expor suas percepções sobre a leitura e externá-la. Houve uma pausa para o lanche. Em seguida, iniciamos a elaboração do planejamento colaborativo entre pesquisadora e os/as professores/as, com a participação na escolha dos livros de literatura infantil, disponíveis na escola, a serem desenvolvidos nas rotinas de leitura em sala de aula, dentro daquilo que já estava proposto para aquela quinzena.

O livro escolhido para dar início às sequências didáticas referentes à pesquisa havia chegado recentemente à escola e chama-se “Serafim” da autora Bel Linares e do ilustrador Alcy, se encaixava na dinâmica das atividades a serem realizadas naquela quinzena. Esta é uma história infantil que se passa no ambiente escolar e tem como personagem principal um menino que não gosta do seu nome e, também, “não gosta de ficar para o fim”. A história aborda conflitos vividos pelas crianças, como insegurança, medo de errar, superação e pertencimento. Avançar etapas nem sempre é fácil, mas o livro Serafim traz lições a partir de suas experiências.

Ao final da sessão, juntamente com P1 e P2, fizemos um combinado: separamos um momento após as aulas para uma breve conversa, toda sexta feira, semanalmente, para fazermos as propostas e os ajustes necessários às etapas de desenvolvimento das sequências.

Um dos pontos de atenção destacados pelas professoras colaboradoras e pela pesquisadora foi a necessidade de tratar do assunto “Nome próprio”, dado um conflito vivenciado em uma das salas, uma criança era chamada por um nome diferente do seu registro, até mesmo pela mãe. A questão era bem mais complicada, pois tratava-se de algo familiar. Todas, pesquisadora e professoras concordaram da necessidade de consolidar esse aprendizado, para também, conseguir consolidar as questões relacionadas a autoestima, aceitação e superação. Fomos até a biblioteca da escola e juntas, escolhemos o livro que encabeçaria nossa sequência didática.

Neste dia e durante a semana, após nosso encontro, elaboramos a sequência didática, na qual os objetivos foram: refletir sobre a história infantil e seus desenlaces, bem como, consolidar a atitude leitora das crianças, a partir de atividades de leitura e escrita baseadas na história lida; a sequência foi dividida em oito momentos, com atividades que foram desenvolvidas em sala de aula e está melhor explanada na seção da pesquisa.

- Segunda sessão reflexiva

A segunda sessão reflexiva aconteceu no formato *on-line* no dia 02/06/2024, uma terça-feira a noite, onde participaram as professoras colaboradoras e contamos com a breve presença da coordenadora, que passou apenas para conhecer a dinâmica do momento.

Iniciamos com a apresentação do curta metragem “**Vida Maria**”, que trouxe reflexões quanto ao processo de alfabetização. Em seguida, tivemos um momento marcado por uma leitura dialogada do texto “**A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor**” da autora Aparecida Paiva, que traz a perspectiva de mediação do/a professor/a e a combinação da leitura, literatura infantil e o trabalho com alfabetização no ambiente escolar, por isso, teve como objetivo entender e refletir sobre a leitura literária dentro das salas de 1º ano. Ao final do encontro conversamos sobre o andamento da sequência do livro “Serafim” e já conseguimos pensar algumas ideias para a outra sequência didática na qual daríamos início.

Figura 12: Segunda Sessão Reflexiva



Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2024)

Partindo dessa premissa, nosso encontro *on-line* contou com a apresentação prévia do texto, disponibilizado com antecedência em xerox pela pesquisadora, pois solicitamos que fosse lido antes do encontro, engajando as professoras a formar e formar-se para que as mediações em sala de aula trouxessem novos itinerários por meio da literatura infantil.

Aproximar os estudantes do livro de literatura infantil e de histórias que os envolvam é uma tarefa que exige um bom planejamento, pois o objetivo desta oferta se dá na compreensão do texto, no gosto por aquela leitura e no despertar do interesse por outras histórias. Parte também do entendimento dos professores/as sobre o valor da leitura na vida das crianças, e de que, ao proporcionarem essas vivências, despertam nas crianças o prazer de ouvir e começar a ler bons livros.

Nesse sentido, a mediação se faz indispensável para o acesso ao mundo literário, tal qual, reflexões sobre mediação docente e leitura literária nas salas de alfabetização. “O que propomos é que o professor, no interior da formação docente, de sua autoformação, desenvolva um trabalho de aproximação cada vez maior com a apreciação estética e o aprendizado da competência leitora” (Souza, Girotto e Silva, 2012, p.67).

Deste modo, o texto propôs algumas reflexões: “De que forma combinar experiência estética com o ambiente escolar? Como mediar o diálogo entre professor-leitor e o estudante? De que maneira pôr em prática essas duas perspectivas de formação de leitores: literatura escolarizada ou literalizar a escolarização infantil?”.

Nesta perspectiva, as reflexões propostas pela autora abriram caminhos para (re)pensar sobre como temos utilizados os livros de literatura infantil, sobre nossos objetivos enquanto professores/as mediadores/as e sobre a importância de não deixar que o livro infantil perca o seu poder de seduzir as crianças ao mundo da imaginação.

Quer se considere a literatura infantil como produzida independentemente da escola, que dela se apropria, quer se considere a literatura infantil como literatura produzida para escola, as escolhas que fizemos dos livros ditos de literatura infantil a serem apresentados é que vão determinar a contribuição deste tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação de um processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização (Paiva, 2005, p. 45).

A sessão reflexiva contou com a participação das colaboradoras, o que permitiu traçar o caminho de como o livro infantil é escolhido: seja por proporcionar um momento de deleite entre as crianças, seja para incentivar a leitura, seja por afinidade aos conteúdos curriculares, seja por um assunto que necessita ser tratado com os estudantes ou seja para complementação dos estudos relacionados, o uso da leitura literária nas salas de alfabetização, é importante, pois embasa a compreensão acerca dos processos discursivos e ajuda quanto às reflexões sobre as práticas pedagógicas que serão utilizadas.

Após a leitura do texto, abrimos o espaço para quem quisesse contribuir com suas percepções, e iniciamos com a P2, que destacou algumas questões:

“Em relação ao texto muitos pontos me chamaram atenção. Primeiro o ponto sobre a produção cultural para a criança, que deixa claro que a origem da literatura infantil, até chegar até nós, vem com uma série de impressões pessoais e juízos de valor, o que na verdade, todo livro traz, seja ele infantil ou não. É o sentimento do autor que se mistura ao do leitor, mas a gente não

pode esquecer da intencionalidade. Por que escolhemos esse livro e não aquele? Do que queremos tratar?”

Esse pontapé inicial foi de bastante relevância, porque nos possibilitou olhar para as obras e os textos literários que já apresentamos aos nossos estudantes, e pôde-se concluir que em muitos momentos poderíamos demandar um pouco mais de tempo e empenho na escolha do livro, como pondera P1:

“Muitas vezes a gente procura os livros que se relacionem com as atividades que estamos desenvolvendo, mas por estarem fora de lugar, em prateleiras com livros para outras idades ou em algum outro lugar da biblioteca, não encontramos e aí a gente acaba usando o que tem, aquele que é mais fácil de achar”.

Essa é uma preocupação pontuada pelas duas professoras, quanto à catalogação dos livros e organização por faixa etária, para facilitar o acesso e manuseio das próprias crianças e de quem necessitar fazer essa busca, visto que, a escola pesquisada não dispõe de bibliotecária, apesar de ter uma biblioteca com bastantes títulos, mas que necessita de melhor organização e catalogação destes.

No tocante à escolarização da literatura, entendemos que não é possível ter a escola sem ter objetivos escolarizantes, e essa premissa se apresenta na leitura e na literatura infantil. Soares (2003, p.134) afirma que “não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil ou juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir conotação pejorativa a ela”, o que evidência mais olhares voltados para a relação da literatura infantil apresentada e conduzida no ambiente escolar.

P1 reforça que as duas perspectivas trazidas por Paiva (2005) no texto, quer seja literatura infantil escolarizada ou literalização da escolarização infantil, o importante é pensar no tipo de contribuição do livro escolhido para a criança.

A afirmação refletiu a responsabilidade da escola em propiciar momentos de vivências com o livro infantil, apontando o/a professor/a como mediador/a destas vivências, para tanto, “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2016, p.23).

Conversamos sobre o cuidado na escolha do livro infantil, na intencionalidade daquele momento, pois sabemos que a história deve ser envolvente para a criança, visto que o deleite se faz necessário nessa apreciação literária. Não podemos deixar de ressaltar que quando “a literatura infantil provoca emoções, dá prazer ou diverte,

ela é vista como arte, e ao assumir seu caráter transformador [...] ela torna-se necessariamente formadora” (Zilberman, 2005, p.134).

Em nossa discussão foi possível aferir que, de modo nenhum, o livro de literatura infantil vai se reduzir a mero coadjuvante nas condutas escolarizantes do ensino de leitura e escrita, mas sim, papel protagonista de incentivador desse processo, pois a leitura e o convencimento que a história causa à criança, ativa seus conhecimentos prévios, amplia seu olhar, apresenta outras referências. Isso dá margens para reflexões sobre a história e para ampliação do conhecimento adquirido, tal qual nos revela Paiva (2005, p. 46): “A criança, frente ao objeto livro, se de boa qualidade, é estimulada a criar roteiros, cenários, personagens, cenas e espaços, e prepara-se, como numa brincadeira, para construção de significados e para a compreensão do real.

A professora P1 falou sobre outro ponto que achou relevante quando o texto trata sobre o repertório de leituras:

“Eu acho impossível alguém que não gosta de ler influenciar seu aluno! Então, esse trabalho de ler o livro antes de levar pra escola, não é todo mundo que tá disposto a fazer. Mais ainda, esse incentivo e construção da linguagem, que fala no texto, mostrando os gêneros diversos, a gente faz esse trabalho, mas muitas vezes tem uma cobrança, como se a gente estivesse enrolando!”

O texto predispõe uma linha tênue entre as possibilidades das professoras e as limitações que ainda precisam ser vencidas. Evidenciamos práticas pedagógicas voltadas para a leitura de literatura infantil em vários contextos da rotina escolar, e observando esses pontos, começamos a ajudar na organização desse trabalho pedagógico.

Estimular esses momentos que misturam criatividade e conhecimento são imprescindíveis nas salas de 1º ano, onde as crianças conseguem ter a imaginação ativa sobre as histórias que leem, construindo suas diferentes linguagens e conhecendo outros gêneros textuais com a mediação do/a professor/a.

- Terceira Sessão reflexiva

A terceira sessão reflexiva também foi no formato *on-line*, no dia 06/08/2024, uma terça feira a noite, com a participação das duas professoras colaboradoras e de

uma professora convidada, que se interessou pela temática que iríamos abordar. Neste encontro, iniciamos com o vídeo da história “**O monstro que adorava ler**” e uma conversa sobre as percepções sobre a história. Em seguida, tivemos uma leitura dialogada dos dois capítulos “O diálogo da leitura e a leitura como diálogo” e “Ler na escola” do livro “**Como criar círculos de leitura na sala de aula**” do autor Rildo Cosson, pois são capítulos curtos, se complementam e são de fácil leitura, sendo que, ambos, foram disponibilizados previamente, com o objetivo de refletir sobre o valor da literatura na formação do leitor e o papel fundamental das escolas nessa missão.

Figura 13: Terceira Sessão Reflexiva



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Em seu texto, Cosson (2023) aborda o caráter dialógico da leitura, apontando que esta pode ser livremente interpretada a depender dos atores envolvidos. O próprio título do livro imbrica com a nossa sessão e com toda circularidade presente nas rodas de conversas, onde cada participante está em um mesmo movimento, alinhando-se com as contribuições compartilhadas. Assim, destaca o leitor, o texto, o autor e o contexto como atores da experiência estética de compartilhamento de um mundo construído por palavras e imagens. Nessa perspectiva, o autor traz uma reflexão sobre como esses atores são necessários, ao fazermos qualquer tipo de leitura, pois,

[...] ao ler tomamos consciência do outro, da existência do outro que produziu o texto, ao mesmo tempo que confirmamos a nossa presença na conversa mantida com o texto pela maneira que aprendemos a ler e pelo reconhecimento do texto como texto (Cosson, 2023, p.15).

Tais reflexões apontam para as inúmeras possibilidades interpretativas de uma mesma leitura, independente da intencionalidade do autor. A professora P2 nos trouxe um relato da leitura do livro de história “Bom dia, todas as cores” (2013) da autora Ruth Rocha e da ilustradora Madalena Elek, em que alguns estudantes fizeram suas inferências:

“A intenção da leitura era considerar as diferenças tanto físicas, quanto de comportamento que existe entre os seres humanos e principalmente, deixar uma mensagem de que não é preciso agradar todo mundo, nem mudar para agradar e sim, quando se fizesse necessário, mas uma criança falou logo: - Lá no quintal de casa tá cheio de camaleão! Isso criou um alvoroço! E ele continuou: - Meu tio pegou o facão porque o camaleão correu pra cima da minha cachorra e mordeu ela. Ali, eu já mudei o foco da aula. A intenção da autora era uma, a minha era parecida, mas as reflexões ficaram pra depois, por que a partir dali, fomos pesquisar sobre a vida dos camaleões.”

O relato da professora nos fez refletir sobre as nossas ações em sala de aula, pois muitas vezes, assim como os autores dos livros, temos um tipo de intencionalidade com a criança, enquanto mediadores da história. Contudo, os conhecimentos prévios da criança podem conduzir a aula para outros caminhos. Isso reflete muito sobre como a história infantil chega até a criança, como ela impacta em suas emoções, nos seus sentimentos e nas vivências que ela guarda. Dessa forma, é impossível prever a riqueza das contextualizações trazidas pelas percepções das crianças no momento do diálogo pós contação da história.

“Assim, como no livro da acolhida, a intenção da menina que lia o livro não era deixá-lo no chão, mas foi esse fato que trouxe o prazer pela leitura para o monstro. Os acontecimentos que nos pegam de surpresa em sala são importantes para dar andamento às aulas e pra o nascimento de outras descobertas”, relatou P1.

É algo mais abstrato, sobre como a leitura nos toca, como ela chega para nós.

O livro constitui-se em uma, dentre outras tantas objetivações humanas – entendidas como criações ou transformações histórico-socialmente produzidas- que, ao ser apropriado pela criança, traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra como tal e do próprio leitor (Souza; Giroto; Silva, 2012, p.173).

Ouvimos das professoras, sobre o fato de como a leitura de um livro, feita mais de uma vez, pode ter uma conotação diferente. Nesse momento, relatamos uma vivência da pesquisadora:

“Li o livro ‘O pequeno príncipe pela primeira vez aos 18 anos. Reli aos 26 anos e aos 37 li novamente com minha filha de 9 anos. Pareciam três livros diferentes e pra mim, eram. Parecia que a cada leitura eu descobria novas coisas. E aquele contexto sempre esteve ali, mas eu não enxergava por que o momento no qual cada leitura foi feita tinha suas particularidades, o que fazia dar sentido à leitura de acordo com os sentimentos de cada época.”

Ainda sobre as reflexões de como o livro nos toca, tivemos a experiência da leitura de um mesmo livro, pela mesma pessoa (refletindo: definitivamente não era mais a mesma pessoa), durante três momentos diferentes. As experiências relacionadas a cada momento são importantes, pois muitos sentimentos se apresentam em fases diferentes, assim como a maturidade do leitor frente ao que o autor traz como intenção. A leitura de um livro não é meramente a leitura de palavras. É a leitura dos sentimentos que afloram juntamente com cada parte do texto. A história lida revela traços das emoções vividas individualmente por cada leitor.

Deste modo, assentimos Cosson (2023. p. 15):

[...] porque toda leitura é uma conversa com o passado, tanto no sentido de o texto preexistir materialmente ao leitor, quanto no sentido de que leio a experiência e o conhecimento produzidos antes do ato de ler. Essa conversa é, essencialmente, uma presentificação do passado, pois ao ler, trago para o presente ou torno presente o passado que está no texto.

Baseado nas nossas referências, entendemos que as reflexões perpassaram pelos nossos sentimentos e pelas nossas vivências, de como somos tocados de maneiras diferentes com o texto. Inferimos que com a criança não é diferente, o que reforça a importância de oferecer livros com histórias infantis de qualidade. Aqui fazemos um parêntese sobre o que seriam histórias infantis de qualidade: obras clássicas ou contemporâneas, que sejam conhecidas por meio de leitura prévia pelo/a mediador/a, em que o texto tenha boa continuidade, que seja acessível às crianças, que seja compreensível caso a leitura seja feita por outros leitores, que possuam ilustrações que conversem com o texto e permitam a leitura de imagem sequenciada para os que ainda não dominam a leitura de palavras.

Para que, ao conhecerem as histórias, as crianças possam interagir com o texto, com o autor, com o contexto trazendo seus conhecimentos prévios e apontando sua visão sobre cada história, fortalecendo um processo de criticidade acerca do que lhe é apresentado. “Leitores ativos, atenciosos e experientes ativam diferentes estratégias de leitura. Em todas as idades e em qualquer nível de sofisticação, os

leitores utilizam conhecimentos prévios para compreender o texto” (Fernandes; Oliveira, 2023, p.5).

Uma questão sobre o capítulo do livro estudado, que chamou atenção das professoras é quando o autor afirma: “é que ler na escola é exercitar publicamente o diálogo da leitura” (Cosson, 2023, p.19). Nas rodas de leitura, nas leituras compartilhadas, leituras autônomas ou mesmo, na leitura das professoras, o diálogo é fortalecido, fomentando o debate como forma de aprendizagem. P2 destaca:

“Quando estamos no momento da leitura, aproveito vários momentos das atividades para estimular, mesmo que a gente tenha um momento específico para a contação de histórias, promovo momentos para que possam desenvolver a leitura, então durante a aula, convido alguns alunos para lerem o texto, por exemplo. Quando é um aluno que tem mais dificuldade, proponho a leitura coletiva. Quando vejo que ainda não tem fluência, convido para ler as palavrinhas. Vou usando várias estratégias pra estimular.”

As estratégias de leitura relacionadas ao livro infantil e aos textos infantis são bastante valorosas, no sentido de estimular a criança no desenvolvimento leitor, fazendo de maneira espontânea, com a ajuda coletiva ou de maneira individual. A exploração do texto no cotidiano se torna leve e usual, dependendo da forma como é proposta, fazendo inclusive, parte da rotina de sala de aula, como algo natural, sem pressões. “Ler buscando significados; ler conhecendo e sendo transformados por eles (os textos) no conteúdo e na forma, valorando a atividade do sujeito aprendiz de leitor” (Souza, Giroto; Silva, 2012, p. 175).

Da forma como é feita a organização da mediação, a criança vai se sentindo mais segura, mais encorajada a participar, seja por meio da contação de histórias, na reinvenção dela, nos desdobramentos que podem surgir com o texto, na reescrita da leitura proposta ou na sua relação com outros textos, pois, o intuito da leitura é possibilitar o diálogo no ambiente onde é proposta, no nosso caso a escola.

Essa sessão reflexiva acabou trazendo várias memórias das professoras sobre o desenvolvimento das diversas leituras feitas por nós e pelas crianças em sala de aula. Houve a concordância de que, quando colocamos dentro da rotina diária momentos diversos e sistemáticos para o estímulo da leitura, inicialmente as crianças podem ficar tímidas, mas depois elas fazem naturalmente e “*até pedem pra serem chamadas (para leitura)*” como revelou P1.

As sessões reflexivas eram feitas em paralelo com a construção das sequências didáticas, pois escolher os livros infantis, fazer as atividades, produzir os

recursos e contextualizar com o livro didático foi tarefa que demandou bastante tempo. Idas e vindas das professoras e pesquisadora. Destacamos que, nos nossos encontros iniciávamos a ideia das sequências didáticas, mas o aperfeiçoamento se dava em sala de aula, no dia a dia, devido a falta de tempo. Assim, sempre que tínhamos ideias, ou sugestões pontuávamos e acordávamos como seria realizada.

Portanto, a seguir esclarecemos algumas questões pertinentes ao tipo de atividades que desenvolvemos, o tempo demandado em cada uma e os possíveis recortes que foram feitos, bem como apresentaremos outras atividades que foram sugeridas, mas não puderam ser concluídas devido ao tempo.

6.3. O desenvolvimento das sequências didáticas

As sequências didáticas configuram uma estratégia primordial no desenvolvimento das atividades, bem como na apuração das nossas percepções sobre o trabalho com a leitura do livro infantil e todos os desfechos do manuseio deste. Zabala (2010, p.19) define sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas e articuladas para atingir objetivos educacionais”, reiteramos, no que confere nosso objetivo por meio do uso delas, que têm a função de contribuir na organização do trabalho pedagógico, com atividades que estabeleçam o diálogo entre os/as professores/as e os/as estudantes e facilitem o acesso à leitura utilizando histórias infantis e textos literários.

Concomitantemente às observações em sala aula e ao fato de estarmos mais familiarizadas com o ambiente, conhecemos mais o perfil das professoras colaboradoras por meio da entrevista semiestruturada e das sessões reflexivas, que serviram para nos aproximar mais das concepções que possuíam. Deste modo, avançamos para a construção coletiva das sequências didáticas, que foram estruturadas ao longo da nossa estadia na escola e sendo aperfeiçoadas a cada encontro e nos momentos extraclasse em que trocávamos ideias e tínhamos *insights*, o que nos respaldou quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Essas atividades fizeram parte da construção do nosso Caderno Pedagógico, bem como alguns textos e todas as reflexões que culminaram suas escolhas, evidenciando as estratégias utilizadas bem como, os estudos realizados.

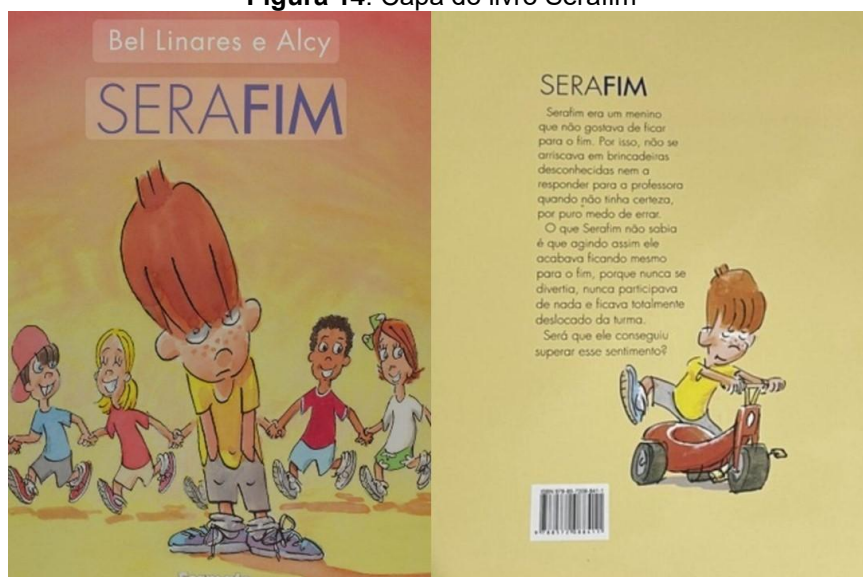
Durante o período de observação, sempre conversávamos sobre a escolha dos livros de histórias infantis que seriam utilizados para as sequências didáticas. Nos

planejamentos, demos nossas contribuições quanto a escolha dos livros que seriam disponibilizados para manuseio em sala, no cantinho da leitura ou nas rodas de leitura propostas pelas professoras, contudo, nosso foco era o desenvolvimento das sequências didáticas, que aconteceram ao longo de três meses.

6.3.1 Primeira Sequência didática: Livro “Serafim”

Como iniciamos a pesquisa no primeiro semestre de 2024, o livro escolhido se encaixou nas nossas expectativas, e assim, construímos a sequência didática do livro “Serafim” da autora Bel Linares e do ilustrador Alcy. Era um livro que ainda não havia sido utilizado pelas professoras e que encaixava na proposta.

Figura 14: Capa do livro Serafim



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

O livro Serafim é uma história infantil que se passa no ambiente escolar e tem como personagem principal um menino que não gosta do seu nome e também não gostava de “ficar para o fim”. A história aborda o imediatismo e os conflitos vividos pelas crianças, como insegurança, medo de errar, superação e pertencimento. Avançar etapas nem sempre é fácil, mas Serafim traz lições a partir de suas experiências.

A leitura do livro, além de encantar, traz o contexto da sala de aula e de crianças com a mesma faixa etária. Os objetivos desta sequência didática são:

- Refletir sobre a história infantil e seus desenlaces;

- Consolidar a atitude leitora das crianças a partir de atividades de leitura e escrita a partir da história lida.

Destacamos que, embora atividades escritas não sejam o foco deste trabalho, elas estão presentes nas sequências didáticas por fazerem parte do planejamento das professoras colaboradoras. As professoras colaboradoras conduziram os momentos e a pesquisadora participou na construção de todas as atividades e no desenvolvimento de algumas, a depender da sala observada.

A sequência didática foi dividida em (08) oito momentos, ao longo de três semanas de maio:

01) Contação da história com apreciação dos estudantes:

Primeiramente, sentamo-nos na roda de conversa para apreciação da história. Perguntamos as percepções dos estudantes sobre a capa, solicitamos que tentassem ler o título da história e o nome da autora e do ilustrador. O momento da contação de história reuniu as duas salas no pátio. A professora P2 perguntou se eles conheciam as letras que compunham a capa. A contação foi feita por ela, com pausas durante a história, para retomar algo que pudesse ser semelhante: todos tem um nome, as crianças frequentam uma escola, as atividades e brincadeiras que são desenvolvidas na escola etc. Ao final da contação as professoras colaboradoras instigaram o diálogo e quiseram saber se gostaram da história, o que acharam do personagem principal, quais semelhanças e diferenças com a sala de aula deles. Eles também puderam se expressar livremente.

Assim, desenvolvemos as seguintes habilidades: (EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço, (EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as as produções escritas, (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade e (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

02) Reconto oral:

Foi feito na manhã seguinte pelos estudantes, cada um em suas salas. A professora foi folheando a história para que, por meio das imagens, eles se lembrassem dos personagens e do enredo, em seguida foi feito um registro da história;

Figura 15: Reconto oral

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas foram (EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço), (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses e (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

03) Quiz da história:

O Quiz da história foi apresentado na primeira semana. É um jogo com dezesseis perguntas entre verdadeiro e falso, perguntas abertas e interativas sobre acontecimentos da história. Elas foram dispostas em fichas numeradas e colocadas em um grande varal para que as crianças, divididas em dois grupos, respondessem. Quem pontua mais, ganha a competição. As crianças gostaram muito dessa atividade, tanto, que ela foi realizada novamente na terceira semana.

Figura 16: Varal do Quiz



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

A habilidade desenvolvida foi (EF12LP03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.

04) Momento do dicionário:

As atividades da segunda semana foram voltadas para leitura do texto, que foi realizado novamente pela professora colaboradora. Esse momento foi dividido em duas etapas, para que as crianças tomassem conhecimento do uso e da função do dicionário, para, posteriormente, manuseá-lo, destacando, primeiramente, algumas palavras desconhecidas, para ampliação do vocabulário. Em seguida, outras palavras, já conhecidas, para o entendimento da ordem alfabética das palavras. Foram disponibilizados vários formatos de dicionários, dos convencionais aos ilustrados, para que pudessem perceber os diferentes tipos.

Figura 17: Criança em atividade com dicionário



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

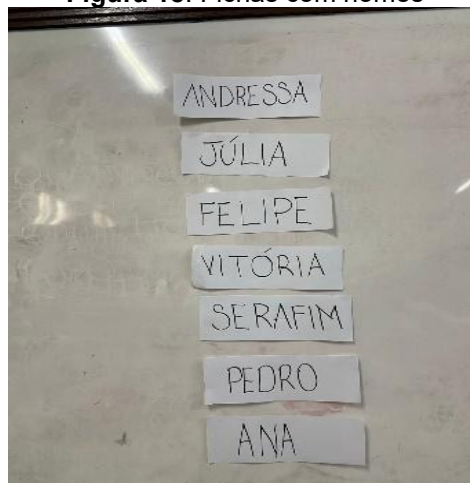
Explicamos que no dicionário estão contidas todas as palavras da língua portuguesa e seus significados, e que elas estão em ordem alfabética e são chamadas de verbetes. No início de cada página temos a primeira e última palavra dela. Assim, propusemos uma atividade escrita para que coletivamente as crianças pudessem fazer a leitura das palavras BONECA/ FOGÃO/ PIPOCA/ SAPO e encontrá-las no dicionário. Essa atividade foi proposta em outros momentos, com novas palavras como desafio.

As habilidades desenvolvidas foram (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras e (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

05) Produção criativa:

Essa etapa se deu no início da segunda semana, com a leitura coletiva do texto. Em vários momentos do livro o ilustrador apresenta imagens de crianças, amigos de escola de Serafim, mas não os identifica. A proposta desta etapa é a criação de diferentes nomes para personagens da história.

Figura 18: Fichas com nomes



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

A habilidade desenvolvida foi (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.

06) Lista de palavras:

Ao longo da história, várias brincadeiras são indicadas, então a proposta foi, depois da leitura contextualizada propor uma lista com os nomes de brincadeiras que

as crianças gostam. Não precisava ser as mesmas brincadeiras apresentadas na história.

Figura 19: Atividade com o livro Serafim



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

A habilidade desenvolvida foi (EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

07) Investigação:

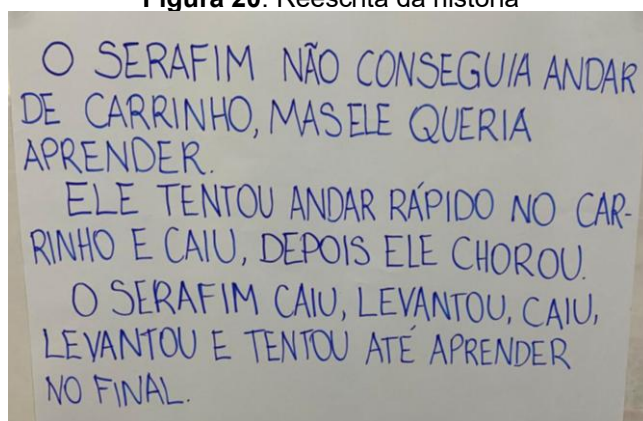
Essa foi uma pesquisa, enviada no início da terceira semana para casa, sobre a origem e o significado do nome de cada criança. Ao retornarem com as respostas, ao final da semana, compartilharam oralmente o resultado das suas pesquisas, que também foram registradas pelos pais. As habilidades trabalhadas foram (EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto e (EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre

outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

07) Produção textual:

Finalizamos a sequência didática da história com a criação de um pequeno texto, no qual a professora foi a escriba. As crianças também fizeram suas tentativas de escrita baseadas na sequência da história e nas partes que mais gostaram.

Figura 20: Reescrita da história



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas foram (EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).

Deixamos, ao final da sequência, outras atividades relacionadas à temática, mas que não tinha origem no livro Serafim, e estas ficaram a critério das professoras usarem ou não, como o poema “Nome da gente” de Pedro Bandeira, o poema “As meninas de Cecília Meireles” para leitura, apreciação e uso do texto, dentre outras possíveis propostas. Elencamos também as brincadeiras “Caixa das palavras” (fichas para leitura das palavras), o “Jogo dos pares” (palavra e imagem) e “Quebra-cabeça dos nomes” (quebra-cabeça do nome próprio).

Outras propostas foram as músicas “A canoa virou” e “Alecrim dourado” para auxiliar no momento de entrega das fichas nominais durante as aulas e, por fim, uma folha de papel A4 com a foto da criança e colocá-la no alfabeto da sala.

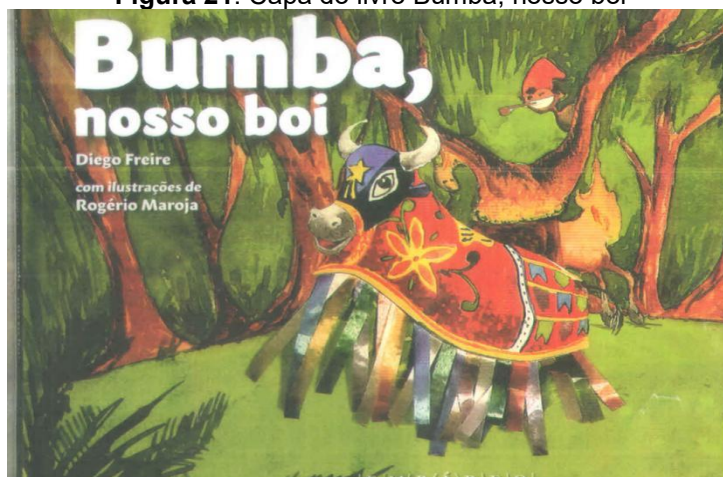
6.3.2 Segunda Sequência didática: Livro “Bumba, nosso boi”

Sabemos que as situações de ensino propostas durante nossa pesquisa permitem esse diálogo retratado ao longo dos capítulos,

[...] oficinas de leitura, círculos literários, sequências didáticas com diferentes gêneros na escola, dentre outras atividades, permitem, ou deveriam permitir a comunicação, o estar com o outro, a interlocução, a dialogia da leitura (Bakhtin, 2003, p.72).

No mês de junho temos as Festas Juninas, manifestação cultural e religiosa típica da nossa região, deste modo, juntamente com P1 e P2, escolhemos o livro de história infantil “Bumba nosso boi” do autor Diego Freire e do ilustrador Rogério Maroja, para compor nossa segunda sequência didática.

Figura 21: Capa do livro Bumba, nosso boi



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Esse livro foi sugestão de P1, que já conhecia a história e já havia trabalhado com ele no ano anterior. Acatamos a escolha pelo fato de que ele poderia ser usado em junho, explorando as festas juninas, e em agosto, na retomada das férias, por apresentar personagens do folclore brasileiro.

Bumba, nosso boi é um livro do autor maranhense Diogo Freire e do ilustrador Rogério Maroja, por isso retrata com muita delicadeza o nosso olhar sobre essa grande festa. Em suas páginas, a história aborda a origem da lenda popular que deu origem a uma das maiores festas populares do Maranhão: a história do bumba-meu-boi. Por meio dos conflitos vividos pelo personagem, as crianças constroem suas percepções sobre amizade, discriminação, bullying, insegurança, superação e pertencimento, imersos em um mundo de muita alegria e imaginação.

Ao pensarmos, juntamente com as professoras colaboradoras, atividades para compor a sequência didática, traçamos como objetivos:

- Refletir sobre a história infantil e seus desenlaces;
- Consolidar a atitude leitora das crianças a partir de atividades de leitura e escrita referenciando a história lida;
- Promover atividades alfabetizadoras contextualizadas por meio da leitura de histórias infantis.

A sequência se dividiu em (09) nove momentos, lembrando que teve início em junho (duas semanas) e houve a retomada em agosto (duas semanas):

01) Contação dialogada da história:

A primeira semana com o livro deu-se pela apresentação da história, além da roda de conversa habitual com as percepções das crianças, houve pausas para questionamentos e explicações, contextualizando a temática. No momento final da contação, as crianças falaram de suas experiências e do seu conhecimento prévio sobre os personagens.

Figura 22: Contação da história



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas, de acordo com a BNCC (2018) e o DCTMA (2019) foram: (EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço, (EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as as produções escritas, (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como

patrimônio artístico da humanidade e (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

02) Reconto da história com dedoches:

As crianças confeccionaram os dedoches dos personagens com imagens do próprio livro xerocado e fizeram o reconto da história. Essa etapa durou dois dias, pois, no primeiro as crianças tiveram que selecionar os personagens que queriam, recortar, colorir e colar e no outro, fizeram o reconto coletivo. Na sala de P1 nós recontamos duas vezes, para participação da maioria das crianças. As crianças levaram para casa os personagens.

Figura 23: Atividade com o livro Bumba, nosso boi

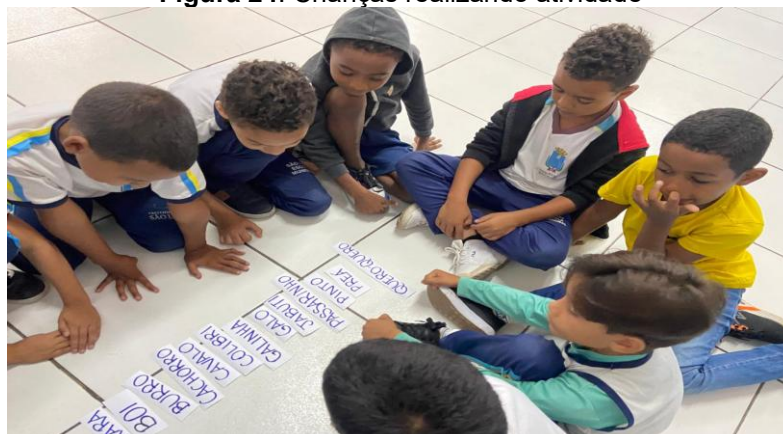


Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas foram: (EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço) e (EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.

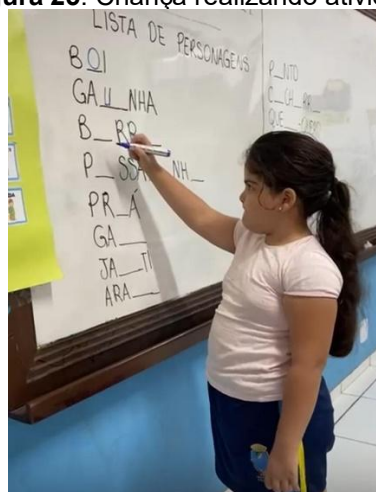
03) Lista dos animais e Jogo das letras/ sílabas ocultas:

Ainda na primeira semana, retomamos alguns pontos da história do livro, que se passa em dois ambientes (fazenda e floresta) e cita uma rica fauna, o que possibilitou uma atividade com lista dos nomes dos animais. A professora P1 solicitou que as crianças falassem o nome dos animais da história e seguiu fazendo o registro em fichas de papel A4. As crianças observaram as palavras, as letras, tentaram identificar sílabas que as compunham e se arriscaram na leitura das palavras. Em seguida, colaram em uma cartolina, para visualização geral da turma.

Figura 24: Crianças realizando atividade

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Logo no dia seguinte, foi proposto um jogo de palavras, disposto no quadro branco. A proposta deste jogo é que as crianças consigam identificar a letra ou a sílaba faltante, baseado nos seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos nomes dos animais da história. A professora dispôs as palavras trabalhadas no dia anterior e, individualmente, as crianças eram convidadas a ler o nome do animal, descobrir as letras ou as sílabas faltantes e fazer a leitura do nome formado.

Figura 25: Criança realizando atividade

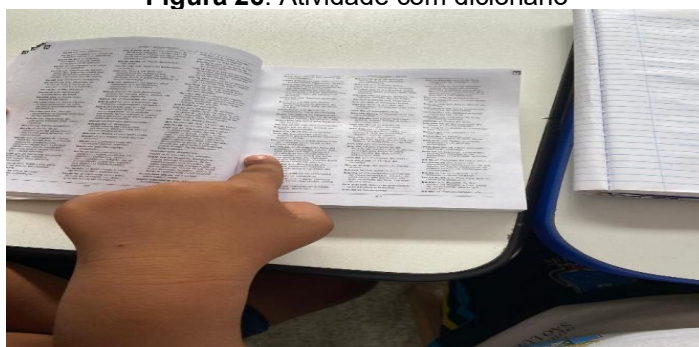
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas foram: (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras (EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.

04) Conhecendo verbetes:

As crianças já experienciaram, na sequência didática do livro Serafim, o processo de pesquisar o significado das palavras presentes na história. Assim, no início da segunda semana, decidimos manter a atividade, visto que, durante a história encontramos algumas palavras que não fazem parte do repertório das crianças, como: caçoar, sanha, amo, azucrinado e desolado.

Figura 26: Atividade com dicionário



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Assim, explicar o significado dessas palavras pode ser bem útil para o entendimento do texto, bem como, para ampliação do vocabulário. As habilidades desenvolvidas foram (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras e (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

05) Identificando rimas:

Nos outros dias da segunda semana, acompanhamos a professora P1, que prosseguiu com o estudo de rimas, partindo da leitura de estrofes da história. Durante a leitura, as crianças perceberam a sonoridade das palavras. Aproveitando que as professoras já haviam iniciado com rimas simples, elas frisaram ritmo e os sons do texto. Elas explicaram que a rima se trata do mesmo som final das palavras lendo pausadamente alguns trechos para que as crianças percebessem. A proposta de atividade foi buscar no texto palavras que rimassem e fazer o registro.

Figura 27: Crianças realizando atividade

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas foram (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais e (EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. Finalizamos o mês de junho com essa atividade e partimos para as férias escolares.

06) O que é uma biografia?

Na retomada em agosto, foi necessário reler a história do livro para rememorar as crianças. Assim, iniciamos nossa terceira semana de sequência didática na segunda semana do mês de agosto. Nesse momento, a professora P2 saiu de licença e a sala do 1º ano B ficou sem aulas.

Figura 28: Crianças realizando atividades

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Como já falado, agosto é o mês que comemoramos o Dia do Folclore (22/08) e a nossa história “Bumba, nosso boi” traz alguns personagens folclóricos: Saci, Boitatá e Mula-sem-cabeça. P1 aproveitou para tratar de um assunto ainda não estudado pela turminha: a biografia. A professora levou um pequeno texto sobre a história de cada um destes personagens, para que as crianças conhecessem melhor cada uma de suas características e peculiaridades.

Conhecer o conceito, ouvir a leitura e manusear algumas biografias foram algumas atividades desenvolvidas pela professora. As habilidades trabalhadas foram: (EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais e (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

07) Jogo troca letras:

As crianças já vivenciaram várias leituras da história, bem como a exploração de versos e palavras, rimas e aliterações ao longo das atividades propostas. Na sequência, formaram palavras a partir da mudança das letras. A professora apresentou as palavras MULA e SACI, separadamente, formadas com alfabeto móvel. As crianças tiveram que fazer a leitura das palavras e fazer a substituição das vogais e de algumas consoantes para formar novas palavras: M U L A - M A L A - M O L A - M O L E. Cada nova palavra, novo aprendizado.

Figura 29: Jogo troca letras



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas foram (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras, (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes das palavras) com sua representação escrita e (EF01LP09) comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.

08) Mudança de desfecho:

Esta atividade foi realizada na última semana em que estivemos na escola e a proposta era criar outro final para história apresentada. Ao final do livro, o autor revela que Catirina está grávida novamente e destaca uma preocupação com a galinha pintadinha. Por quê? P1 teve uma conversa animada e pediu que as crianças dessem continuação a esse possível desfecho e registrassem oralmente (foram feitos vídeos) coletivamente ou por escrito o final que elas imaginaram. Elas podem fazer suas próprias tentativas de escrita.

As habilidades trabalhadas foram: (EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto e (EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

09) Convite:

No planejamento da sequência didática incluímos a elaboração de um convite para exposição das obras construídas ao longo desses meses. Contudo, devido a mudança na programação e no cronograma de atividades da escola pesquisada, não foi possível concluir este momento, mas deixamos de sugestão a confecção do convite, juntamente com a turma, para exposição das produções vivenciadas durante o trabalho com o livro de história.

Um convite tem uma estrutura específica, então devemos colocar a quem se destina, sobre o que é o convite, a data, o horário e o local. De posse dessa informação, as crianças criaram um convite coletivo da turma, no intuito de convidar a outra turma para visita das atividades desenvolvidas durante a sequência didática.

A habilidade desenvolvida é (EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

No percurso, apresentamos sugestões de outras atividades relacionadas à temática, como a apreciação da música “Boi da lua” de Papete em que as crianças podem fazer a apreciação musical e relação com a história do Bumba nosso Boi. Após

a pesquisa, P1 apresentou a música e fez um momento de conversa informal, como segue o registro:

Figura 30: Dança ao ritmo de “Boi da lua”



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

A professora P1 também fez um momento contextualizado na aula de arte com a confecção do Lança-chamas Boitatá, priorizando o uso de material de largo alcance, como segue:

Figura 31: Confecção Lança chamas Boitatá



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Deixamos também algumas sugestões, como a pesquisa sobre a diversidade de animais: os domésticos, os selvagens, os úteis, os nocivos, os terrestres, os aquáticos, os aéreos, as aves, os mamíferos etc. O/A professor/a pode trazer um texto informativo, uma reportagem ou um boletim informativo para que as crianças conheçam um pouco mais sobre o mundo animal. Sugerimos também a votação e construção de gráfico ou tabela dos animais preferidos pela turma, que poderia ser seguido de tentativas de escrita e leitura de palavras.

Outra sugestão foi a Parlenda Saci Pererê e a apresentação, releitura e quebra-cabeça da obra “O Saci” de Tarsila do Amaral.

Como o mês de agosto nos lembra o folclore, setembro temos o aniversário da cidade de São Luís e aproveitando o ensejo, sugerimos resgatar as lendas da cidade, com a leitura da história “A menina levada e a serpente encantada” de Wilson Marques e a apreciação musical de “Serpente”, composição do cantor maranhense Zeca Baleiro.

Ao final das nossas sequências didáticas, observamos um novo olhar das professoras colaboradoras quanto a essa dinâmica, P1 relatou que

“sempre vi as sequências didáticas e já trabalhei com elas, mas a forma do entrelace das atividades e a maneira lúdica como foram desenvolvidas, fez eu ter uma visão que ainda não tinha. Antes imaginava que a sequência de atividades devia obedecer a mesma temática, sem deixar que outros assuntos interferissem. Agora percebi que vários assuntos relacionados podem andar juntos e que num mesmo livro de história pode ser feita várias abordagens”

Já P2, endossou:

“Achei super diferente essa proposta de usar o livro de história infantil na condução das temáticas relevantes na sala. Um mesmo livro pode conter várias reflexões e ainda ajudar no processo de alfabetização das crianças. É um jeito divertido, mas que demanda tempo e trabalho, porque as sequências foram melhoradas ao longo do seu desenvolvimento, mas exigiram dedicação pra construção, que não é do dia pra noite!”

Ficamos felizes com as conexões estabelecidas ao longo da pesquisa, agradecemos imensamente as professoras colaboradoras e nos emocionamos em saber que nossa pesquisa deixou uma semente plantada na escola campo, e, principalmente, nas salas de aula do 1º ano. Durante a pesquisa, também percebemos o entusiasmo das crianças durante a apresentação e o desenvolvimento das atividades baseadas no livro infantil. Na verdade, esse foi o melhor retorno: perceber que, por meio da leitura literária nas salas de alfabetização, conseguimos envolver as professoras colaboradoras e as crianças para as vivências com o livro infantil. Nada engessado ou forçado, mas sim, um aprendizado dinâmico, criativo e leve. Atividades possíveis, pensadas para as crianças e de fácil manejo para as professoras colaboradoras. O detalhamento das sequências didáticas, bem como a explicação

sobre o desenvolvimento das atividades, as fotos, os encaminhamentos e as sugestões estarão no Caderno Pedagógico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Lá no sertão, quase ninguém tem estudo
Um ou outro que lá aprendeu ler
Mas tem homem capaz de fazer tudo, doutor
Que antecipa o que vai acontecer.”*
João do Vale

Iniciamos nossas considerações finais com esse trecho da música Ouricuri, do maranhense João do Vale, o poeta do povo. Peço licença para iniciar este momento na primeira pessoa do singular. Pensar sobre leitura sempre me emocionou pelo fato de minhas referências serem muito ligadas a essa questão. Saber fazer a leitura das palavras tem seu valor. Saber fazer a leitura de mundo também. Filha de uma mãe analfabeta, que conseguiu fazer com que seus três filhos fossem alfabetizados e seguissem nos estudos, coloquei neste trabalho não apenas minhas vivências acadêmicas, mas muito das minhas vivências sociais.

Ao longo dos escritos, muitas vezes fiz viagens, aquelas mesmas que fazemos ao ler um livro que nos envolve. Eu viajei no passado, revivi vários momentos da minha infância com meus pais. Lembrei que, assim como os versos de João do Vale, a leitura de mundo importa. Nessa viagem me encontrei em vários momentos da infância da minha filha e percebi como as linguagens foram importantes na construção da nossa relação, como foi visto em algumas seções desta dissertação.

Eu também tive lembranças lindas das situações que me fizeram professora. Lembrei das crianças que já passaram pelas minhas mãos, e de como elas marcaram minha vida com suas suposições, com seus porquês. Esses vinte anos em sala de aula me fizeram entender que não existe nada mais importante do que ver o desabrochar de uma criança leitora. Eu sei que nunca vou deixar esse encantamento, por isso, todo texto e contexto aqui escritos fazem parte de memórias.

Essas memórias são minhas, da minha família, das minhas crianças, dos pais delas, dos meus pares e, principalmente, da minha orientadora e das queridas professoras colaboradoras P1 e P2, que abriram as portas das suas salas de aula para sonharem junto comigo e para trocarem tantas experiências incríveis,

justamente, por acreditarem que a leitura faz toda diferença na vida de uma criança. São histórias de vidas que se encontram e que culminam nesta obra.

Consideramos o presente estudo com relevância social e pedagógica, pois, o produto de pesquisa, juntamente com as intervenções em sala de aula, ajudou na compreensão de como a literatura infantil pode contribuir à prática pedagógica por meio da leitura nas salas 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís- MA, bem como em outras salas do mesmo segmento que desejem usá-lo como inspiração para atividades.

Quando retomamos o início desta trajetória, trazemos a questão da leitura literária apresentada às crianças das salas de alfabetização. Como pontuado no corpo do texto, muitas crianças só vão ter acesso ao livro de histórias infantis na escola, o que nos fez refletir sobre como essa literatura chega às crianças e como ela é apresentada em sala de aula.

Essas reflexões deram origem ao questionamento principal: “Em que medida a leitura literária tem contribuído com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as vivências com leituras na sala de 1º ano do Ensino Fundamental?”, fazendo com que, juntamente com as professoras colaboradoras, pudéssemos entender que em muito a leitura literária tem contribuído, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de alfabetização.

Considerando a observação e interação nas salas de aula, pudemos conhecer um pouco mais sobre as professoras colaboradoras e suas práticas, o que nos ajudou no entendimento do nosso objetivo geral que foi compreender o papel da leitura literária no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as vivências com leituras na sala do 1º ano do Ensino Fundamental.

Pelo fato de cada sala de aula carregar consigo especificidades dos/as professores/as que as conduzem, algo nos impulsionava em pesquisar sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas baseadas na leitura literária nas salas de 1º ano, visto que, a transição da Educação infantil para o Ensino Fundamental já configura seus próprios confrontos. Assim, relacionar o uso do livro infantil em uma rotina de leitura em meio a tantos processos referentes à alfabetização, que envolvem questões sociais, familiares e burocráticas, aguçou ainda mais nossa curiosidade.

Apenas quando conhecemos a escola pesquisada, as salas de aula, os/as professores/as e as crianças que podemos dimensionar todo trabalho pedagógico envolvido, mesmo compartilhando da mesma profissão. Eram realidades únicas,

pelejas diárias, conquistas contínuas. Ao nos adaptarmos àquelas vivências, oferecemos o nosso melhor, em busca de cumprir os objetivos aos quais nos propusemos.

Partindo para o nosso primeiro objetivo, que foi identificar os pressupostos teóricos que subsidiam as concepções de língua, linguagem e leitura literária usados pelos/as professores/as, consideramos que as linguagens estão presentes nas diferentes instituições sociais e percebemos que as concepções das professoras com relação a língua e linguagem convergem no uso da leitura em sala de aula, pois, ao acompanharmos o cuidado no preparo e no desenvolvimento das atividades, nos remetemos às interações literárias por meio do discurso, o que nos rememorou Bakthin, um dos baluartes dos nossos escritos.

A rotina em sala de aula traz vários elementos discursivos, tornando-a lugar de fala, de expressar-se, de interagir. E as interações estabelecidas por meio das histórias infantis se fez presente ali. As atividades propostas nos fizeram perceber quão atentas as professoras estavam quanto às práticas sociais, devido ao fato de sentirem-se apoiadas e, também, por estarem se atualizando continuamente.

Quanto ao segundo objetivo, que foi verificar as práticas relacionadas à leitura infantil que têm sido vivenciadas pelas dos/as professores/as, aferimos que sim, nas nossas salas pesquisadas o livro de histórias infantis se faz presente. Partindo desse pressuposto, qualificamos esse trabalho, já desenvolvido pelas professoras.

Ao observarmos a maneira como elas conduziam as atividades baseadas nas histórias infantis, percebemos o respeito com o qual tratam esse objeto, por isso, talvez, da conexão e leveza durante a pesquisa: as professoras colaboradoras compartilham do nosso mesmo pensamento de que o livro infantil faz diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Na sutileza do manusear o livro, vimos que o trabalho realizado é de quem acredita no potencial do livro infantil. Quando nos sentamos para planejar, essa impressão ficou latente, pois a busca pelas temáticas, as referências de livros trazidas, a leitura dos livros ainda desconhecidos por elas, mostrou, além da dedicação, uma preocupação em oferecer o melhor para as crianças.

O mesmo prazer que as crianças tinham quando vivenciavam a leitura das histórias infantis era o que as professoras transpareciam ao compartilhar suas ideias de trabalho. E era por isso que, quando a história chegava até as crianças a atmosfera da sala mudava. Conhecer e nos reconhecer nessas atitudes, nos fez confirmar a

importância do/a professor/a leitor/a em sala de aula. É como aquele velho ditado: “a gente só dá o que tem!”.

Mas, as salas de 1º ano, como já explanado, têm suas demandas, e uma das dificuldades encontradas por nós foi a questão do tempo limitado em sala de aula. A rotina no município de São Luís é apertada, por conta de outros materiais que precisam ser trabalhados, além do livro didático. Os livros do EPV são bastante contextualizados e os textos propostos nos ajudaram na formulação das sequências didáticas, de acordo o currículo. Contudo, como em qualquer sala de aula, o planejamento das sequências precisou ser ajustado, por conta das demandas das professoras.

Desta maneira, a leitura literária, pode ser esquecida ou mesmo excluída da rotina escolar nas salas de alfabetização por conta do fator tempo. Até porque, um dos argumentos dos/as professores/as poderia ser o de que, o próprio material já apresenta textos literários. Neste ponto, nossa mediação, enquanto pesquisadoras foi pontual: as estratégias para o uso do texto literário ou do livro de histórias infantis precisam ser bem elaboradas.

Os livros didáticos apresentam muitos textos fragmentados, sem serem na íntegra, o que acaba comprometendo a compreensão da totalidade, portanto, nossa proposta de leitura literária com a apreciação da história, compreensão da leitura do livro seguida de conversas, fortalece as práticas discursivas e dá ao leitor/ouvinte lugar de expressar-se. Em continuidade à leitura deleite dialogada, apresentamos possibilidades de atividades alfabetizadoras, visando o incentivo à leitura por meio dessa história, dando espaço para as sequências didáticas.

As mediações feitas entre o livro infantil e o processo de alfabetização foi a outra dificuldade superada neste percurso, uma vez que, a escolha do livro infantil que inspire uma sequência didática com atividades voltadas para o público do 1º ano, é um desafio. Com tantas atividades disponíveis nos livros didáticos e nos materiais, para as professoras colaboradoras, parecia meio incoerente buscar outras fontes.

Nas salas pesquisadas, o livro infantil como deleite era usado apenas uma vez na semana, o que foi mudando ao longo da pesquisa, notadamente, por uma mudança na perspectiva da importância do uso do livro infantil. É fato que as professoras faziam uso do recurso, mas a frequência e a necessidade sofreram influência da nossa pesquisa. Reconhecer a importância do livro infantil nem sempre

é suficiente para apresentá-lo de maneira contextualizada. Menos ainda quando propomos algo além da leitura.

Quando dizemos que essa etapa da pesquisa foi bastante desafiadora é porque usamos de muita flexibilidade e paciência na construção das sequências didáticas, pois, o empenho não se deu apenas na escolha do livro. Procurar um livro, que esteja relacionado aos interesses do currículo naquela época do ano, adequar às habilidades que devem ser desenvolvidas segundo a BNCC (2018) e o DCTMA (2019), tornar o ensino da leitura divertido e apresentar atividades dinâmicas, dentro do repertório da história apresentada em determinado período, exigiu um planejamento consistente entre pesquisadora e professoras.

Ressaltamos que, a busca pelos livros escolhidos e pelas atividades selecionadas, demandaram tempo da pesquisadora e das professoras após o término das aulas, o que aconteceu espontaneamente e virou rotina enquanto estávamos lá, pois, uma sexta-feira depois das observações e interações em sala de aula, a pesquisadora dirigiu-se à biblioteca escolar para conhecer o acervo, sendo interpelada por P1, que garantiu a companhia das professoras nas outras sextas-feiras para seleção de material e organização do planejamento das atividades.

Dessa forma, a produção das sequências didáticas fluiu, de acordo com os objetivos elencadas para cada uma delas, evidenciando essa troca generosa das professoras com a pesquisadora em toda jornada da pesquisa. Tentamos fugir das atividades meramente reprodutoras e focamos na reflexão de cada momento das sequências didáticas, para garantir às crianças momentos de práticas sociais voltadas para o processo de alfabetização.

Nosso último objetivo, construir um produto educacional, partindo das necessidades observadas e elencadas pelos/as professores/as, que apontem para o desenvolvimento leitor por meio da leitura literária, foi plenamente alcançado. A construção desse produto nos encheu de alegria, pois em cada página foi possível discorrer sobre nossa caminhada na escola e, também, expressar o quão prazeroso foi fazer parte da história daquele lugar.

Acreditamos que a essência do produto de pesquisa é deixar na escola um pedacinho de nós. É construir laços, rever planos, reinventar caminhos. Para além disso, a pesquisa na escola permite que nos reencontremos com nós mesmos, a partir da empatia com o outro. Esta pesquisa e o produto educacional, que segue no Apêndice D, reflete todo o aprendizado durante a pesquisa e traduz plenamente

nossas expectativas e anseios sobre a condução da leitura literária em sala de aula. Assentindo (Freire, 1989, p.15), é acreditar em “uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo [...]”.

É muito bom sonhar com a consolidação da alfabetização das crianças e, melhor ainda, é fazer isso se concretizar da forma que nós acreditamos. E aí, quando se reúnem outras pessoas, com a mesma intenção e no mesmo propósito, começamos a crer que o futuro vai ser diferente. Cada detalhe pensado nesta pesquisa, apesar de todos os percalços, culminou com acolhimento.

Ao compartilhar nossas ideias assumimos os riscos, mas o estender das mãos calorosas das professoras colaboradoras nos fez esperar, tal qual Paulo Freire (1997) e não desistir de plantar sementes, como as de ouricuri, que mesmo com as intempéries, nascem em meio ao sertão, e como tudo na natureza, com o tempo certo, vai “madurar”.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L.A. **Filosofia da Educação**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, L.C. Inter-relações entre oralidade e escrita no componente curricular língua portuguesa. In: **A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, 2015.

ARENA, D. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M.R.L. **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 3ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

ARENA, D. B. Para ensinar a ler: práticas e tendências. In: MIGUEL, J. C.; REIS, M. D. (Orgs.). **Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2015. p. 135-151.

BAJARD, E. Óculos de leitura: escuta do texto ou leitura? **Na ponta do lápis**. V.VI, n.13.fev, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 2006.

BANDEIRA, P. A esperança do Pedro Bandeira. Disponível em: <http://www.youtube.com/@PedroBandeiraEscritor> Acesso: 27 de abr de 2024

BARBOSA, M.R. **Emília Ferrelro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.educacaopublica.cederj.edu.br>. Acesso: 02 de abr de 2023.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996

BOCCATO, V.R.C. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v.18, n.3, p.265-274, 2006.

BORTOLANZA, A. **Educação literária e formação de leitores na escola**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.gov.br>. Acesso: 02 de abr de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Constituição Federal**. Brasília: 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 15 de set de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Curricular do Território Maranhense: para Educação infantil e o Ensino fundamental**. Rio de Janeiro, FGV Editora: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. 02 de abr de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br>. Acesso: 22 de nov de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/seb/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 02 de abr de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso: 02 de abr de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD, Ensino Fundamental Anos Iniciais. Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf>. Acesso: 02 de abr de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD, Ensino Fundamental Anos Iniciais. Brasília: 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf>. Acesso: 02 de abr de 2023.

BURLAMAQUE, F.; MARTINS, K.; ARAÚJO, M. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, L.T. (Orgs.) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011(p.75-95).

CHAMBERS, A. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. São Paulo: Cortez, 2023.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

COLASANTI, M. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: 2004.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMBO, J.F. **A literatura infantil como meio para formação da criança leitora**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade estadual Paulista, 2009.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura em sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2023.

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

COSSON, R; SOUZA, R.J. **O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar**. Remate de males. v.32, p.477-499.jun/dez, 2014.

COSSON, R; PAIVA, A. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. Conteúdo didático de alfabetização. p.101-107.jun/dez, 2014.

COUTINHO, M.L. Psicogênese da língua escrita: o que é como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: **Alfabetização e a apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Pelotas [45], Cadernos de Educação/ FaE/ PPGE/ UFPel, 57-67, maio-agosto 2013.

FERNANDES, C; CORDEIRO, M. **Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico**. Educação, Porto Alegre, v.35, n.3, p.319-328, set/dez, 2012.

FERNANDES, G.; OLIVEIRA, K. **Estratégias de leitura para infância: o que as pesquisas dizem?** RIAEE- Revista Ibero-Americana de estudos em Educação, Araraquara, v.18, n.e023031, 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FINO, C.N. Vigotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD): três implicações pedagógicas. **Revista portuguesa de educação infantil**. Braga: Portugal, v.14.n.2, p.273-291, 2011.

FONSECA, Edi [et al]. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações).

FREIRE, D.; MAROJA, R. **Bumba nosso boi**. São Paulo: Empíreo, 2016

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 26ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M.T. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação um intertexto.** São Paulo: Ática, 1994.

GARCIA, R. L. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GASPAROTTO, D.M.; MENEGASSI, R.J. **Aspetos da pesquisa colaborativa na formação docente.** Florianópolis: Perspectiva, v.34, n.3, p.948-973, set./dez.2016.

GHEDIN, E; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2011

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTTO & REVOREDO. **Narrativas míticas e apropriação da leitura e escrita literária: uma proposição prática.** São Paulo: Mercado das letras, 2011.

GOULART, C. **A alfabetização em perspectiva discursiva.** A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino e aprendizagem da escrita. Revista Brasileira de Alfabetização- Abalf. V.1, n.9, p. 60-78.jan-jun, 2019.

GOULART, Cecília M.A; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais.** Campinas: Papirus, 2015.

GRESSLER, L.A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios.** São Paulo: Loiola, 2003.

HORIKAWA, A.Y. **Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos.** Revista Intercâmbio, São Paulo, v.18, p.22-42, 2012.

IBIAPINA, M.L.M. **Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica.** 2004.393f. tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza.** 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTAGRAM. **Escola de passarinhos: Alfabetização.** Publicado em: 31/10/2024. Disponível em: <http://instagram.escoladepassarinhos/>. Acesso: 02 de nov de 2024.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

KLEIMAN, A.C.B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A.C.B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade** In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LAJOLO, M. **Literatura infantil brasileira e estudos literários**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, Brasília, n.36, p.97-110, jul-dez, 2010.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: PUCPress, FTD, 2017.

LEAL, T.F.; BUNZEN, C. Obras complementares do PNLD no ciclo de alfabetização: planejamentos e múltiplos usos. In: **Organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Brasília: MEC, 2015.

LINARES, B; ALCY. **Serafim**. São Paulo: Formato, 2019.

LÓPEZ, M.E. **Bebês como leitores e autores**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; v.5)

LOVATO, R.; MACIEL, F. **Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento**. Revista Brasileira de Alfabetização- Abalf. V.1, n.3, p.74-89.jan-jun, 2016.

MARCO, M.T. **A leitura literária na educação infantil**: contribuições da mediação docente na formação da criança leitora. Revista Interfaces, Vol. 11 n. 2, p. 171-183, 2020.

MARTINEZ, M. **Casa de vó é sempre domingo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

MARTINS, A. C. F.; BORTOLANZA, A.M.E. **A leitura literária na educação infantil**: análise de narrativas escritas por uma professora. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

MATTOS, Carmem Lúcia G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ: 2001.

MATTOS, G. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa**. São Paulo: 2010.

MELLO, S. A. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância**. Revista cadernos de educação.n.50. p.1-12, 2007.

MELLO. As especificidades do aprender das crianças pequenas e o papel do professor. In: MAGALHÃES; EIDT. **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**: CRV, 2019.

MICOTTI, M.C.O. **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAIS, A.G. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações tem isso para a alfabetização?** Brasília: MEC, SEB, 2005.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri/ SP: Minha Editora, 2013.

NEVES, F. **Comunicação e simbologia**. Foz do Iguaçu: Norma culta, 2016.

O PENSADOR, G. **Um garoto chamado Rorbetto**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2020.

OSLEN, W. **Debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Ijuí: Unijuí, 2014.

PAIVA, A. **A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor**. In: Alfabetização e leitura literária. Boletim 09. Jun, 2005.

PAIVA, S. C. F.; OLIVEIRA, A. A. **A literatura infantil no processo de formação do leitor**. São Carlos, Cadernos de Pedagogia, v.4, n.7, p22-36, 2010.

PAIVA, A; PAULINO, G.; PASSOS, M. **Literatura e leitura literária na formação escolar**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PAIVA, A. A produção literária para crianças: onipresença e ausência de temáticas. In: PAIVA, A; SOARES, M. **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

PAIVA, A. **Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores**. Educação.v.35, n.3, p.301-307, set/dez., 2012.

PAULINO, G. **Algumas especificidades da leitura literária**. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R. ROSING, T. (org). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo:Global, p.61-81, 2009.

PETTER, M.M.T. **Linguagem, língua, linguística**. Introdução à linguística. São Paulo: Contexto, 2006.

PIMENTA, Selma G. **A didática como mediação na construção da identidade do professor: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ed. Novo Hamburgo/SP: Universidade Feevale, 2013.

PULIEZI, S.; MALUF, M.R. Afluência e sua importância para compreensão da leitura, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/jdXgdwBLBRhVSWXJ4yJ3DyS/>

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed.8 reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, R. **Bom dia, todas as cores**. São Paulo: Salamandra, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 48 ed. 13 imp. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

SANTOS, F.C.; MORAES, F. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SARMENTO, D.F.; RAPOPORT, A. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva vygotskyana. In: RAPOPORT, A. **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, C.R. Os fundamentos das práticas de ensino de alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos. In: **Alfabetização e letramento na infância**. Brasília: 2015.

SILVA, M. **Usos da literatura na educação infantil: um percurso entre o pedagógico e o estético**. São Paulo: BT, 2017.

SILVEIRA [et al]. **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna, 2012.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza B. [et al]. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2010. (Coleção Leitura e Formação).

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Revista Presença Pedagógica.v.9. n.52.jul/ago, 2003.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n.25.jan/fev/mar/abr, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. In: Escolarização da leitura literária. 2 ed.3º reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, R. J.; GIROTTI, C. G. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. Revista Álabe. 04.12.2011.[[http:// www.ual.es/alabe](http://www.ual.es/alabe)]

SOUZA, R. J.; GIROTTI, C. G.; SILVA, J. R. M. **Educação literária e formação de leitores**: da leitura em si para leitura para si. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, p. 167-179, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>. Acesso em: out de 2023.

SOUZA, R.J.; FEBA, B.L.T. **Leitura literária na escola: reflexões propostas na perspectiva do letramento**. Campinas/SP: Mercado das letras, 2011.

SOUZA, S.J. **Infância e linguagem**. 6ed.Campinas: Papirus, 2011.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista brasileira de educação.n.13, p.5-24, jan/fev/mar/abr, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.16 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.

TULESKI, S.C.; EIDT, N.M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS; ABRANTES; FACCI. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, 2010.2ed.

ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**.2ed. São Paulo: Ática, 2000.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na pré-escola**. Rev. Brs. Est. Pedag, Brasília, v.74, n.177, p.437-463, maio/ago.2003.

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

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil para crianças que aprendem a ler**. Caderno de Pesquisa. N.52. p.79-83. São Paulo, 1985.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola**. Rev. Via Atlântica nº14, dez/2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Carta de autorização



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: **Juliana Barros**

Superintendente do Ensino Fundamental/SAEF/SEMED/São Luís

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **KARLA DAYANNE BRAGA ABREU AGUIAR** regularmente matriculado/a no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº 2022107114 para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada: **“LITERATURA INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: um estudo sobre o desenvolvimento da leitura literária nas salas de alfabetização”**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa na unidade educacional **“Pedro Marcosini Bertol”** de modo que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 13 de julho de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERREIRA
Data: 13/07/2023 15:40:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa Dra **Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE 1352588

APÊNDICE B: TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ARANHÃO – UFMA****CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Olá, Responsável!

Eu sou KARLA DAYANNE BRAGA ABREU AGUIAR, pesquisadora do Mestrado Profissional PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Profª. Drª. Cristiane Dias Martins da Costa e estou pesquisando sobre leitura literária e o processo de alfabetização na escola e gostaria muito de contar com a sua participação. A minha pesquisa tem comotítulo: **O encontro da leitura literária com as crianças: práticas pedagógicas voltadas para vivências em salas de 1º ano do Ensino Fundamental** e para que eu possa obter essas informações, peço autorização para conversar, fazer entrevistas, observar desenhos, fotografar e filmar a rotina em sala de aula durante a pesquisa. A rotina de atividades será apresentada no corpo do trabalho de maneira coletiva, durante o desenvolvimento da pesquisa. Posso contar com você?

Agradeço por aceitar a participar da pesquisa, espero que você goste!

A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Além disso, recebi a cópia deste termo de assentimento em participar da pesquisa.

(Seu Nome)

São Luís, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA



CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CSSO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA -PPGEEB

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Essa entrevista nos ajudará com algumas informações importantes, para que possamos nos conhecer melhor. Fique bem à vontade para responder, pois ele é plenamente flexível.

Sobre a sua formação profissional, nos diga:

1. Em qual sala do Ciclo de Alfabetização você trabalha? () 1º ano () 2º ano ()
2. Qual a sua idade? () menos de 25 anos () entre 26 e 30 anos () entre 31 a 40 anos () mais de 40 anos
3. Há quanto tempo você trabalha no Ciclo de Alfabetização? _____
4. Você trabalha com esse segmento em: () um turno () dois turnos () três turnos
5. Qual sua função na UEB Darcy Ribeiro? () Professora efetiva () Professora contratada
6. Há quanto tempo você leciona neste segmento? _____
7. Qual a sua formação acadêmica? () Nível Médio () Nível Superior () Especialização () Mestrado () Outro: _____
8. Descreva a sua formação, caso possua: Graduação e Pós-graduação:

9. Você já fez algum tipo de formação que evidencie a importância do uso do livro infantil nas salas de alfabetização? Se sim, diga-nos o nome e o local da formação:

10. Ao ler o título do nosso trabalho: “O ENCONTRO DA LEITURA LITERÁRIA COM AS CRIANÇAS: práticas pedagógicas voltadas para as vivências em salas de 1º ano do Ensino

Fundamental”, quais suas primeiras impressões?

11. O que você entende sobre leitura literária?

12. Faz parte das suas práticas pedagógicas a leitura de livros infantis? Com qual frequência?

13. Você consegue trabalhar com livros infantis contextualizando as atividades de sala de aula ao currículo escolar e às diversas possibilidades de deleite?

14. Qual tipo de literatura infantil é ofertado para as crianças (seja em sala de aula, na biblioteca ou em outro espaço escolar)? 15. Qual sua percepção sobre o papel da escola no incentivo e acesso ao livro de história infantil?

APÊNDICE D: Produto Educacional

KARLA DAYANNE BRAGA ABREU AGUIAR
CRISTIANE DIAS MARTINS DA COSTA



**CADERNO PEDAGÓGICO SOBRE O ENCONTRO DA LEITURA
LITERÁRIA COM AS CRIANÇAS: práticas pedagógicas voltadas
para as vivências em salas de 1º ano do Ensino Fundamental**



KARLA DAYANNE BRAGA ABREU AGUIAR
CRISTIANE DIAS MARTINS DA COSTA

**CADERNO PEDAGÓGICO SOBRE O ENCONTRO DA LEITURA
LITERÁRIA COM AS CRIANÇAS: práticas pedagógicas voltadas
para as vivências em salas de 1º ano do Ensino Fundamental**

Este caderno pedagógico é um instrumento
didático com pontuações e reflexões sobre a
leitura literária nas salas do 1º ano do Ensino
Fundamental




PPGEEB

São Luís
2024

[...] E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença, muda nossa vida
E depois convida a rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar

Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela
Que um dia enfim descolorirá.
Toquinho



Este Caderno Pedagógico é inspirado e dedicado às pessoas que me fazem refletir sobre o processo de leitura: minha mãe Marly e todos os professores alfabetizadores e pesquisadores da alfabetização que tive o prazer de conhecer.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
Reitor: Dr. Fernando Carvalho Silva

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERCIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
Pró-Reitora
Profª Drª Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB
Profª Drª Hercília Maria de Moura Vituriano

Vice COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB
Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
Karla Dayanne Braga Abreu Aguiar

Coautora do produto Educacional
Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa

DIAGRAMAÇÃO E DESIGN
Tyciana Batalha

Imagem da CAPA
Arquivo Pessoal da Autora



SUMÁRIO

Apresentação	5
Aos professores alfabetizadores	6
Toda leitura importa	7
Para início de conversa	8
Conceitos essenciais para o entendimento da pesquisa	9
Linguagem	10
Literatura infantil	13
Leitura literária	15
Alfabetização	17
Documentos curriculares, para quê?	20
Vivências com a leitura do livro infantil na escola	21
Mas, por que sequência didática?	25
1ª Sequência didática do livro “Serafim”	26
2ª Sequência didática do livro “Bumba, nosso boi”	46
Para não esquecer!	66
Recadinhos Pedagógicos	70
Despedida Literária	71
Referências	73
Sobre a autora	75
Sobre a Coautora	76

Apresentação

Este Caderno com orientações pedagógicas destina-se aos professores e professoras das salas de alfabetização que desejem tornar as aulas do Ciclo mais literárias.

Dizemos isso, no sentido de que, o livro de história infantil, em suas páginas mágicas, além de abrir portas imaginárias na mente das crianças, também pode auxiliá-los quanto ao desenvolvimento diário de atividades alfabetizadoras, sem esquecer de seu propósito de deleite e prazer.

Manusear o livro infantil abre possibilidades de diversas leituras às crianças em processo de alfabetização: leitura de imagens, leitura de palavras, leitura de mundo, pois traz à tona uma imensidão de sentimentos, de conhecimentos prévios e de inferências. Cada página proporciona encontros únicos entre a história contada e a criança, sendo o professor o grande mediador deste momento!

Ofertar às crianças atividades criativas baseadas no livro infantil cria uma conexão entre a história e a criança, mais que isso, culmina em uma aprendizagem leve, dinâmica e prazerosa.

Karla Aguiar

Os/as Professores/as Alfabetizadores/as

A trajetória docente é marcada por uma série de papeis, por isso, comparo a docência com um grande palco, no qual há espaço para vários atores e para suas várias atuações: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior formam esse grande espetáculo, protagonizado pelo professor, que em cada segmento apresenta sua performance. E apesar do roteiro, cada dia no palco da educação tem suas peculiaridades, seus desafios e suas conquistas: há quem ria, quem chore, quem se emocione, quem evolua, quem aflore, pois neste palco todos tem voz e vez para se expressar.

Há alguns anos conhecemos um espetáculo em particular, o do ciclo de alfabetização, e o que mais nos encantou foi aquele primeiro ato, que aqui podemos chamar de 1º ano: as crianças vêm da Educação Infantil, com seus costumes, sua rotina e adentram o Ensino Fundamental com suas expectativas e seus receios e só quem já esteve nesse palco entende a beleza que é presenciar o desenvolvimento de cada uma. São vários enredos reunidos em um mesmo lugar; crianças tão diferentes compartilhando as mesmas experiências, mostrando suas evoluções, expondo suas vulnerabilidades, vibrando com cada cena, aprendendo à sua maneira e criando seus próprios desfechos.

E aqui, sem titubear, ressaltamos a grandeza do protagonista deste espetáculo, o professor, que vê nascer os diversos contextos em sua sala de aula, conduz o inesperado, muitas vezes, por ser um artista completo, canta, dança e representa, dando um show para preparar sua criança para o desvelar do mundo letrado. O professor alfabetizador é um artista nato, tem leitura e escrita correndo nas veias, por isso trata com maestria cada ato, até que cada criança alcance seu gran finale: estar alfabetizado!

Todo nosso respeito, aplausos e saudações ao professor alfabetizador, grande artista que, com todas as adversidades, não deixa a peteca cair, prepara seus atores, investe nos personagens e dá duro para que o público presencie um espetáculo de qualidade!

Toda leitura importa

Figura 1: Desenho infantil



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Iniciamos este produto educacional mostrando a força que a leitura do livro de histórias infantis tem. Esta imagem foi guardada com muito amor por se tratar de um desenho e uma narrativa de uma criança que ainda não estava alfabetizada, mas que experimentava a rotina de leitura de histórias infantis. Contextualizando: Era primeiro bimestre do ano e fazia parte da rotina da turma de 1º ano a leitura de livros de histórias infantis seguidas de comentários sobre o texto, os personagens, o desfecho. Certo dia, a professora propõe a seguinte atividade: “Hoje vocês serão os autores de uma história. Vocês podem criar uma história, registrar por meio de desenho e ao final terão que contar para a turma”. Benício, 5 anos, termina sua história intitulada “A batida” e inicia a contação oral a partir da imagem para a sua professora:

“Assim... eu fiz um carro e ele bateu bem aqui no caminhão de 5 litros de água. Aí abriu um buraco bem aqui e bem aqui (aponta), a água saiu toda e alagou tudo. Aí o homem que tava dirigindo o carro sofreu um acidente. Ainda bem que a ambulância tava por perto e ajudou ele. Alagou tudo de água. E eu esqueci de falar que foi porque bateu na árvore perto da rua. Aí, de repente, o helicóptero foi salvar ele, levar pra um lugar seguro e esperar secar a água e eles conseguirem andar de novo.”

Essa foi uma experiência pessoal que nos emocionou. Aquela criança recém-chegada na sala de alfabetização tinha tanta intimidade com histórias infantis que se destacou em meio aos seus colegas por conseguir registrar e sequenciar todos os fatos de uma história autoral até o seu desfecho, tal qual aprendeu ouvindo as contações. Que maturidade! Quantas leituras e ensinamentos envolvidos! Quando nos deparamos com momentos como esse temos um incentivo para continuar investindo nas histórias infantis e em tudo que elas podem proporcionar às nossas crianças.

Para início de conversa

O Caderno Pedagógico sobre o encontro da leitura literária com as crianças: práticas pedagógicas voltadas para as vivências em salas de 1º ano do Ensino Fundamental, é como um filho, gerado e criado com muito amor! Há vinte anos conhecemos as salas de alfabetização, presenciamos muitas mudanças na forma de ensinar e de alfabetizar. Mas o ano de 2024 nos trouxe uma outra perspectiva: observar como pesquisadora, agir como alfabetizadora e interagir como aprendiz. Neste Caderno está a essência de cada um de nós, pesquisadores e professores/as alfabetizadores/as, dos nossos desejos de crescimento e das nossas expectativas em lograr êxito!

Aqui, estão alicerçados grandes autores, como:

**BAKTHIN E SUAS PERCEPÇÕES
SOBRE AS INTERAÇÕES DISCURSIVAS**



**SOARES E SEUS ENSINAMENTOS SOBRE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**



**VYGOTSKY E AS REFLEXÕES
SOBRE LINGUAGEM**



**PAIVA COM SUAS PONDERAÇÕES
SOBRE A LEITURA LITERÁRIA**



**ZILBERMAN E SEU ENCANTAMENTO
COM A LITERATURA INFANTIL**



**FREIRE E SUAS ASSERTIVAS
SOBRE A EDUCAÇÃO**

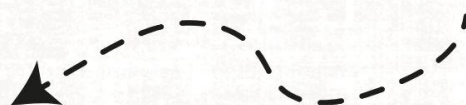


EM CADA PÁGINA ESTÃO REVELADAS NOSSAS VIVÊNCIAS, QUE SOMADAS ÀS DE OUTROS, RESULTAM EM UMA PESQUISA CHEIA DE APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS QUE PRETENDEM ECOAR E DESPERTAR NOVOS AMANTES DA LITERATURA INFANTIL, QUE ESTEJAM DISPOSTOS A ENTREGAR-SE AO MUNDO DA IMAGINAÇÃO!

Conceitos essenciais



para o entendimento da pesquisa



LINGUAGEM

O glossário Ceale (Bagno, s/a) define linguagem de duas maneiras. A primeira:

“faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento, além de produzir sentido por meio de símbolos, sinais, signos, ícones etc.”

Já a segunda é decorrente da primeira:

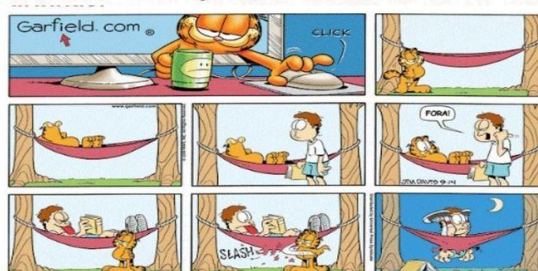
“todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência e do conhecimento.”

Em ambas, o processo de comunicação se faz presente e há a transmissão da mensagem entre os interlocutores.

Essa transmissão pode ser de maneira verbal (oral ou escrita) e não verbal (por meio de gestos, expressões faciais, postura, danças, placas, obras de arte), linguagem sonora (por meio de sons, músicas e figuras sonoras) entre outras, podendo misturarem-se para compor a linguagem mista. (Silva; Brasil; Guimarães, 2008, p.10)

Vamos observar os quadrinhos abaixo:

Figura 2: Quadrinho Garfield



Tirinha Garfield, de Jim Davis
Fonte: www.pinterest.com.br

Ao acompanhar a sequência de fatos, percebemos a comunicação não-verbal e verbal estabelecida entre os interlocutores, até o quadrinho final com o desfecho da história. Assim, ao experienciar a linguagem, faz-se necessário que os interlocutores interajam em meio a mensagem para estabelecer o tipo de comunicação e o entendimento desta, a partir da língua, código que utiliza a palavra como elemento principal. Segundo Barbosa (2009, p.54):

[...] a linguagem implica a possibilidade de construir significados, por isso exerce a função de comunicação, de expressão e de transmissão de saberes, envolvendo o compartilhamento dos sentidos produzidos em diferentes formas de expressão, ações corporais, visuais, gestuais, languageiras, nas relações interpessoais com a criança.

A maneira como estabelecemos a linguagem e o tipo de comunicação reflete no entendimento do outro em relação ao contexto, ou seja, ao meio social. Para Vygotsky (1987, p.132) “Ao mesmo tempo em que a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa.”

Nesta perspectiva, na escola, ter clareza sobre a mensagem, sobre seu sentido, sua intenção é essencial, pois Bakhtin (1988, p.92) ressalta que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, então, nós professores/as, no palco da educação devemos refletir sobre nossa tarefa enquanto comunicadores do saber. A forma como nossas crianças têm recebido nossas aulas diz muito sobre nós, sobre os nossos saberes, e este produto volta-se para a inclusão da literatura infantil dentro das salas de alfabetização para facilitar essa comunicação entre professores/as alfabetizadores/as e crianças em processo de alfabetização.



A LINGUAGEM E SUA VERSATILIDADE

Perspectiva	Linguagem para:
Conceitual dos dicionários	Falar, comunicar.
Sociointeracionista de Vygotsky	Pensar, socializar e interagir.
Discursiva de Bakhtin	Enunciar, dialogar e relacionar.

Na nossa perspectiva

Apoiamos as perspectivas acima e acrescentamos o vivenciar e contextualizar as práticas sociais.



LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil apresenta-se à criança por meio das histórias presentes nos livros infantis, que permitem imaginar fatos da história ao ouvi-la e sequenciar seus pensamentos a partir das imagens presentes nos livros. Nessa fase, a aproximação da criança com o livro infantil pode acarretar a atitude leitora, para mais tarde criar o hábito de ler. No íterim de ouvinte e leitora, a criança desenvolve na escola, suas impressões sobre o livro: conhece os autores e ilustradores, expressa seu entendimento sobre as histórias, de quais personagens gostou, quais sentimentos vieram à tona, como se deu o enredo e o desfecho.

A criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos – verbais, visuais, gráficos – se antecipam à criança, que os encontra como prontos, à espera de que os assimile paulatinamente ao longo do tempo. (Zilberman, 1985, p.80)

Ao folhear um livro infantil ou ouvir uma história, a criança ativa um mecanismo de imaginação, enxerga a história de maneira muito pessoal, ligando-a com suas vivências. Ela consegue compreender que existem outros lugares, outras culturas, outros pensamentos, e começa a estabelecer ligações entre sua realidade e a dos personagens que conhece.

Figura 3: Criança em leitura literária



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2024)

Como muito já falamos, as narrativas presentes nos livros de literatura infantil contam uma experiência de vida e essa “fantasia do real” permite uma identificação entre o narrador e o ouvinte [...] a criança ao ouvir um conto é capaz de transportar-se para ele e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado (Souza; Feba, 2011, p.103).

De igual modo, Soares (2009, p.9) afirma que “ler um texto é instaurar uma situação discursiva”, e nós assentimos, visto que, na escola, enquanto professor/a leitor/a de histórias para as crianças, adotamos aquilo que aqui chamarei de ritual: instintivamente, logo após a leitura de uma história, indagamos as crianças sobre suas percepções acerca do que foi lido. Sem percebermos, já estamos perguntando sobre o que acharam dos personagens, o que mais gostaram, o que não gostaram, o que mudariam... e aí, dependendo do livro infantil ou da história escolhida, esse diálogo se estende para diversas possibilidades de atividades e registros em sala de aula.



Fonseca (2012, p.28) nos diz que “O professor tem papel importantíssimo na aquisição da competência leitora da criança, não só porque promove atividades para tanto, mas porque serve de modelo como leitor”.

Diante de tantos autores que trazem como assertivo o uso da literatura infantil em sala de aula, com variedade de repertório e com os encaminhamentos necessários a cada temática, nos reportaremos à questão da leitura literária nas salas de alfabetização.

LEITURA LITERÁRIA

Nesta caminhada, perpassando pela linguagem, como forma de comunicação, e pela literatura infantil, como histórias que mexem com o imaginário e a emoção das crianças, evidenciamos a leitura literária, como o tipo de leitura que faz o leitor (ou o ouvinte) imergir na história e envolver-se com ela, a tal ponto, que não consiga mais parar de ler (ouvir).

“[...] o leitor é um construtor de sentido, que estabelece um conjunto de interações com e a partir do texto literário em um determinado contexto social [...]” (Cosson, 2023, p.16)

Apresentar para nossas crianças histórias que possibilitem leituras diversas (seja do texto, seja de imagens), facilita o acesso da criança ao mundo da imaginação e a ajuda na construção de suas próprias inferências, o que contribui significativamente com o surgimento de um leitor assíduo, ávido por outras histórias.

Paiva; Paulino; Passos (2006, p.21) definem a leitura literária como

[...] uma produção, onde espera-se que o leitor se sinta em interação com uma obra de arte. Essa interação lhe permite uma vivência que inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos e admirações.

Complementando, “promover o encontro das crianças com o texto literário, desde o início do processo de alfabetização, constitui, como já foi dito antes, um desafio; tanto para quem propõe como para quem se dispõe”. (Paiva, 2005, p.47).



Propiciar a oportunidade da experiência “leitora” – no sentido mais amplo que essa palavra possa ter – é não apenas despertar o gosto da criança/ aluno pela leitura, mas também desenvolver a consciência da realidade a sua volta, o contato com o livro revela-se fundamental para a formação de “indivíduos questionadores e capazes de posicionar-se conscientemente”. (Silva, 2017, p.20)



Não existe um protocolo quanto à apresentação da história para a criança, contudo, com o/a professor/a nasce o planejamento, desde a escolha do tipo de leitura que será ofertada, durante a leitura e vai até os procedimentos após a finalização da história.

Pontuamos assim, que a escolha do livro tenha significado, ou seja, que estabeleça relações com as vivências da criança naquele momento. A fase das crianças do Ciclo de Alfabetização envolve o fantasioso, então valer-se de histórias que tragam esse elemento incorrerá na maior probabilidade de agradar o leitor.

Desejo é o que nos invade em dado momento, nos acarinhando, fazendo brotar vontade, agitação, suor, lágrimas, fascínio, aromas, risos, arrepios, palavras... O que isso significa? Ler sem perder o encanto. Apreciando e temendo o fantástico, o sobrenatural. Reinventando a obra. Imaginando. Multiplicando os personagens e enredos. Abrindo espaço para a multiplicidade de vozes, a partir das quais se interpreta qualquer história, considerando que nossas palavras estão sempre banhadas pelas palavras dos outros. (Silveira et al, 2012, p.33)

A contação de histórias de maneira pausada, com entonação e expressões faciais e corporais ajudam a criança na concepção dos textos e vão ajudá-la também na sua organização leitora, uma vez que ouvir a história é diferente de ler, e se a criança já viveu a experiência de sentir a emoção da história ouvida, no momento da leitura, ela vai ousar colocar seu conhecimento prévio naquela história.

O fato de a criança entender que cada história tem um título, um autor, um ilustrador, que se desenvolve em partes com início, meio e fim, que tem personagens e um enredo e que ao interagir com essa história o leitor/ouvinte acaba fazendo um pouco parte dela, nos leva a possibilidades de aprendizagem nas salas de alfabetização, e sobre isso falaremos a seguir.

ALFABETIZAÇÃO

A sala de aula deve ser um ambiente que oportunize a oralidade, a criatividade e a espontaneidade, propondo atividades alfabetizadoras que podem estar concatenadas com o livro infantil, partindo do conhecimento prévio da criança, para conquistar melhorias pedagógicas, dando impulso à aprendizagem significativa e transformadora. Desta forma, a dinâmica da literatura infantil na escola tem em vista desenvolver a capacidade da criança de perceber sentidos nas mensagens recebidas, preparando-a para o período de alfabetização e, conseqüentemente, de leituras mais ricas. (Zilberman, 2003, p. 445)

Imaginávamos que a turma de alfabetização era um marco, onde a criança teria maturidade para aprender a ler e escrever, com fluência leitora de palavras e de textos, que, no final das contas não traduziam aprendizado. Quem conseguia ler e escrever o “código” era considerado alfabetizado, mas existem questões para além de codificar e decodificar com destreza.

Alfabetização x Letramento

Partindo da perspectiva dos conceitos sobre alfabetização e letramento, ecoamos as vozes dos autores que respaldam nossa pesquisa para trazer o esclarecimento sobre ambos.

Alfabetização

De acordo com o dicionário Oxford, alfabetização é: “s.f. Ação de alfabetizar. Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar”.

Para Freire (1983) a alfabetização é um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler.

Para Soares (2022, p.27):

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades - necessárias para prática da leitura e escrita;

Domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas;

Habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais quais como: a direção correta da escrita na página (de cima pra baixo, da esquerda para direita);

Letramento

De acordo com o dicionário Oxford, é “a habilidade de saber ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, as quais se pautam na linguagem como produto cultural e social.”.

Não basta ler as palavras, é preciso ler o mundo para transformar a situação social. Alfabetizar não basta. É preciso letrar os homens.

Para Soares (2022, p.27):

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias;

Habilidades de interpretar produzir diferentes tipos e gêneros de texto;

Habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever;

Lembrando Bakhtin (2003) e suas relações de interação com a linguagem, imaginar que alguém consegue ler os passos de uma receita, mas não consegue pôr em prática o que ali está designado, é a constatação de que não houve prática social, não houve entendimento entre o autor da receita e o leitor, logo não houve interação nem reflexão. Ao contrário, desejamos que nossas crianças tenham entendimento sobre o que leem, fazendo do ato de ler, prática social.

**São tantas
possibilidades...**

Neste contexto, ressaltamos o papel de relevância do/a professor/a enquanto fomentador/a do acesso e manuseio do livro infantil na escola, bem como o professor/a alfabetizador/a como mediador/a de estratégias de leitura que visem aperfeiçoar o aprendizado da criança: leitura para deleite, leitura para expressão de comentários e percepções, leitura para construção de repertório, leitura para descoberta de significados, leitura para socialização e defesa de suas preferências.



Documentos curriculares, para quê?

Atualmente, com nossos documentos norteadores da educação, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o DCTMA (Documento Curricular do Território Maranhense), conseguimos vislumbrar o processo de alfabetização de crianças do Ciclo, com a garantia de que as habilidades a serem desenvolvidas traz as práticas de linguagem como elementos-chave.

Assim, pensar em alfabetização traz a leitura literária como facilitadora do processo, sendo carro-chefe em sala de aula. Histórias, enredos, personagens, desfechos se casam muito bem com a mente criadora e imaginativa da criança, o que resulta em uma aprendizagem leve e dinâmica.



FICA A DICA



BNCC

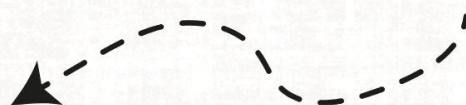
DCTMA



Vivências com a leitura



do livro infantil



Ouvir histórias e construí-las na imaginação é importante, mas um avanço se dá quando a criança consegue fazer sua própria leitura, momento em que ela experimentará outras modalidades, além da escuta: leitura em grupo, leitura individual, leitura silenciosa, leitura deleite.

[...] o ato de ler com vistas a enfatizar a oralização, a correta pronúncia das palavras, à compreensão centrada na atribuição de sentido dada pelo autor e não estabelecida pelo diálogo entre texto e leitor soma-se a um outro momento, que enfatiza a linguagem como processo de interação, possibilitando que atribuição de sentido à leitura seja ativada pelos conhecimentos prévios do leitor. (Smith, 1989, p. 26)

O texto infantil propõe à criança que lê ou escuta, a interação entre ele, o autor, o seu contexto e o mundo, evidenciando o seu entendimento sobre o que leu/ouviu e contextualizando. Aqui houve, então, uma prática social.

A relação do autor com o leitor propõe uma situação discursiva, com reflexões diversas, posto que, o contexto depende muito dos conhecimentos prévios do leitor, da proposta do autor e da mediação de quem apresenta esse livro à criança. A fruição gera associações e atribui sentido àquela leitura.

Contudo, nas salas de alfabetização, os esforços se reúnem em torno dos processos de leitura e escrita, uma vez que o objetivo do Ciclo é formar crianças leitoras e escritoras de textos. Para tanto, a mediação feita por meio de histórias infantis pode incentivar a leitura e ainda promover aprendizado.



Ao falar sobre as finalidades de leitura e os sentidos do texto, Colomer (2007, p.148) refere-se à leitura de obras literárias em sala de aula e propõe situações chamadas de “comunidades interpretativas”, em que os professores/as favoreçam momentos em que as crianças compartilhem



“[...] leituras que tenham como objetivo a constituição de repertórios comuns e que gere a oportunidade não somente de trocar diferentes opiniões, mas de se atentar para o fato de que os processos de significação são ao mesmo tempo individuais e coletivos”.

A autora continua acrescentando a importância da conversa pós leitura para o fortalecimento na formação de leitores, onde destaca também que

“[...] os alunos progridem a partir da leitura compreensiva- entendida como leitura que se limita a explorar os elementos internos do enunciado, os sentidos denotados - ao enriquecimento da leitura interpretativa- entendida como a leitura que utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, segundo sentidos ou símbolos que os leitores devem fazer emergir dos textos” (Colomer, 2007, p.149).

A leitura do livro infantil mediada pelo/a professor/a revela muito das suas vivências, dos seus saberes e de suas práticas, porém as estratégias de leitura devem ser cuidadosamente selecionadas, uma vez que favorecem significativamente o desenvolvimento da compreensão leitura dos estudantes. Assim, a leitura pode ser compartilhada ou colaborativa, conduzida pelo/a professor/a ou pelas crianças. Pode ser uma leitura em voz alta ou silenciosa, em grupo ou individual, com inferências e reflexões. Com releituras, reforçando a fluência, pronúncia, entonação e expressão ou com incentivo da oralidade marcada pela expressão individual de cada um acerca da história lida. Estratégias de leitura pensadas para fazer sentido para a criança e deixar abertura para o desenvolvimento de outras habilidades pertinentes ao processo de alfabetização.

Figura 4: Crianças em leitura literária



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2024)

Baseado nos nossos estudos, nas nossas vivências com a literatura infantil e na nossa experiência nas salas de alfabetização, trouxemos algumas atividades desenvolvidas em salas de 1º ano do Ensino Fundamental, a partir das leituras de livros infantis. São sequências didáticas que trazem a leitura literária como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem nesta etapa.

PERCURSO VIVENCIAL NA ESCOLA

Nossas observações e vivências nas salas de 1º ano foram realizadas em uma escola da Rede Municipal de São Luís/MA no período de março até agosto de 2024, perpassando pelas etapas de apresentação do projeto, observação e sondagem da sala de aula, entrevista e sessões reflexivas com os/as professores/as e produção e realização das sequências didáticas. Duas professoras das salas do 1º ano participaram da nossa pesquisa e as chamaremos carinhosamente de professoras colaboradoras ao longo de nosso produto. Todas estas etapas suscitaram muitas ideias relacionadas ao livro infantil, que culminaram em duas sequências didáticas, com atividades literárias voltadas para esta faixa etária, mas que podem ser adaptadas por você, dentro do contexto da sua sala de aula.

Mas, por que sequência didática?

A sequência didática, como o próprio nome já explica, é uma sequência de atividades didaticamente pensada, em que os conteúdos curriculares estão presentes durante todo o desenvolvimento das atividades. A nossa sequência inicia-se pela escolha cuidadosa do livro infantil, onde posteriormente, são pensadas atividades pertinentes à história e a relação desta com as habilidades a serem desenvolvidas nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental, de acordo com os documentos curriculares norteadores já apresentados acima.



Escolhemos as obras literárias juntamente com as professoras colaboradoras das salas de 1º ano, que fossem acessíveis às crianças e estivessem dentro da expectativa de interesse da faixa etária, que fossem dinâmicas e divertidas e ajudassem a desenvolver algumas habilidades necessárias no Ciclo de alfabetização.



1ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO LIVRO “SERAFIM”

Iniciaremos com a apresentação da primeira sequência didática, o livro chamado “Serafim” de Bel Linares e Alcy.

Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2004)

Acesse a história...



Resumo:

A história se passa em uma escola, onde as crianças encontram-se no Ciclo de alfabetização e vivenciam as experiências e os conflitos desta fase. Serafim, personagem principal, é um menino que não gosta de "ficar para o fim" durante as atividades e precisa aprender a esperar sua vez. A história aborda o imediatismo e os conflitos vividos pelas crianças, como insegurança, medo de errar, superação e pertencimento. Avançar etapas nem sempre é fácil, mas Serafim traz lições a partir de suas experiências.

Com tantas afinidades entre a sala real de 1º ano e a sala de Serafim, montamos o cenário perfeito para o desenvolvimento de habilidades, como vamos apresentar na sequência didática a seguir.

**Objetivos:**

- Refletir sobre a história infantil e seus desenlaces;
- Consolidar a atitude leitora das crianças a partir de atividades de leitura e escrita a partir da história lida.

Habilidades:

A sequência didática foi dividida em (08) oito momentos, ao longo de três semanas:

**AQUI COMEÇA NOSSA LEITURA LITERÁRIA****1º MOMENTO:** Contação da história com apreciação dos estudantes.

Primeiramente, sentamo-nos na roda de conversa para apreciação da história. Perguntamos as percepções das crianças sobre a capa, solicitamos que tentassem ler o título da história e o nome da autora e do ilustrador. O momento da contação de história reuniu as duas salas no pátio. A professora perguntou se elas conheciam as letras que compunham a capa. A contação foi feita por ela, com pausas durante a história, para retomar algo que pudesse ser semelhante: todos tem um nome, as crianças frequentam uma escola, as atividades e brincadeiras que são desenvolvidas na escola etc. Ao final da contação as professoras quiseram saber se eles gostaram da história, o que acharam do personagem principal, quais semelhança e diferenças com a sala de aula deles. Eles também puderam se expressar livremente.

As habilidades desenvolvidas, de acordo com a BNCC (2018) e o DCTMA (2019) foram:

(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço;

(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as as produções escritas;

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

FICA A DICA

- ➔ • Apresentar a capa da história e observar as percepções das crianças quanto à ilustração;
- ➔ • É importante deixar que a criança folheie o livro, antecipando ideias sobre a história;
- ➔ • A história pode ser contada por inteiro ou com intervenções da professora no decorrer da história;
- ➔ • Faça perguntas objetivas (fechadas) e subjetivas (abertas) para ouvir as crianças;
- ➔ • Questione as crianças sobre o que acham dos pontos principais da história;
- ➔ • Deixe que as crianças exponham oralmente suas percepções sobre a história;

CONTAR E RECONTAR

2º MOMENTO: Reconto oral

Foi feito pelos estudantes, que já tinham conhecido a história. A professora foi folheando novamente o livro para que eles se lembrassem a partir das imagens, em seguida foi feito um registro da história.

As habilidades desenvolvidas foram:

(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço);

Figura 6: Reconto oral



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses;

FICA A DICA



Que tal fazer o reconto da história com registros?

O/A professor/a pode fazer a retomada da história e a partir das imagens, solicitar que as crianças (ou uma criança) façam o reconto. O/A professor/a pode ser escriba, gravar um áudio ou vídeo deste momento. Este também pode ser um momento para aprimorar a fluência leitora das crianças.



BRINCANDO TAMBÉM SE APRENDE

3º MOMENTO: Quiz da história

O Quiz da história foi apresentado na primeira semana de trabalho como livro. É um jogo com dezesseis perguntas entre verdadeiro e falso, perguntas abertas e fechadas, bastante interativas sobre acontecimentos da história. Elas foram dispostas em fichas numeradas de 1 a 16 e colocadas em um grande varal para que as crianças, divididas em dois grupos, respondessem. Quem pontua mais, ganha a competição. As crianças gostaram muito dessa atividade, tanto, que ela foi realizada novamente na terceira semana.

Figura 7: Varal do Quiz

A habilidade principal desenvolvida foi:

(EF12LP03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o 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, checando a adequação das hipóteses realizadas.

QUIZ DA HISTÓRIA

👉 Dividir a turma em 2 ou 3 grupos e apresentar as cartas numeradas. Cada carta contém uma pergunta do texto que deve ser respondida pelos grupos. Durante a rodada, cada grupo escolhe uma carta pelo número. Os acertos serão marcados e quem acertar mais ganha!

1) Por que Serafim não gostava do seu nome?

R: Porque não gostava de ficar para o final.

2) Você consegue escrever a palavra FIM no quadro?

3) VERDADEIRO OU FALSO: Serafim gostava de ficar no fim das brincadeiras.

R: Falso.

4) Na história, qual o nome da brincadeira que a professora apresentou, na qual desenha com um galhinho na areia e pode-se também desenhar com giz no cimento?

R: Caracol.

5) VERDADEIRO OU FALSO: Serafim se arriscava em brincadeiras que ele não conhecia? Por quê?

R: Não se arriscava, pois tinha medo.

6) Serafim brincou muito no “Caracol” de números logo da primeira vez ou somente no dia seguinte?

R: Somente no dia seguinte.

7) Você sabe como se escreve a palavra CARACOL? Organize as letras do alfabeto móvel.

8) Na brincadeira do caracol, quais numerais estavam escritos no chão?

R: De 1 até 10.

9) VERDADEIRO OU FALSO: Serafim queria fazer tudo certo.

R: Verdadeiro.

10) Tente organizar a palavra SERAFIM com o alfabeto móvel.

11) VERDADEIRO OU FALSO: Serafim só fazia as coisas quando tinha certeza de que iria se dar bem.

R: Verdadeiro.

12) Observe a brincadeira retratada nas páginas 18 e 19. Que brincadeira é essa?

R: Vôlei.

13) Depois de muito observar, Serafim conseguiu participar das brincadeiras?

R: Sim.

14) Serafim percebeu que todos se divertiam na escola durante as atividades e ele não. Qual sentimento estava mais forte em Serafim?

R: Tristeza, medo.

15) VERDADEIRO OU FALSO: Enquanto esperava para entrar nas brincadeiras, Serafim ia ficando para o fim.

R: Verdadeiro.

16) Em que ambiente se passa a história do livro?

R: Na escola.

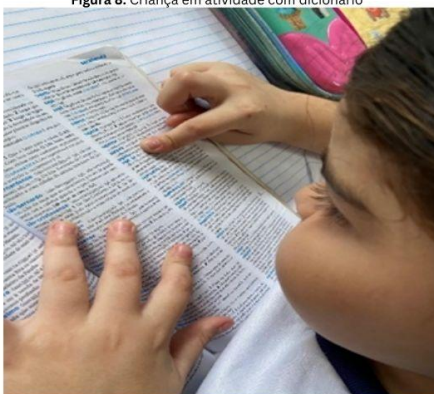


GÊNERO TEXTUAL: VERBETES DO DICIONÁRIO

4º MOMENTO: Uso do dicionário

As atividades da segunda semana foram voltadas para leitura do texto, realizado novamente pela professora. Esse momento foi dividido em duas etapas, para que as crianças tomem conhecimento do uso e da função do dicionário, para, posteriormente, manuseá-lo, destacando, primeiramente, algumas palavras desconhecidas, para ampliação do vocabulário. Em seguida, outras palavras, já conhecidas, para o entendimento da ordem alfabética das palavras.

Figura 8: Criança em atividade com dicionário



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Explicamos que no dicionário estão contidas todas as palavras da língua portuguesa e seus significados, e que elas estão em ordem alfabética e são chamadas de verbetes. No início de cada página temos a primeira e última palavra dela. Assim, propusemos uma atividade escrita para que coletivamente as crianças pudessem fazer a leitura das palavras BONECA/ FOGÃO/ PIPOCA/ SAPO e encontrá-las no dicionário.

As habilidades desenvolvidas foram:

(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras;

(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

FICA A DICA



Aprendendo palavras novas.

Esse momento pode ser dividido em duas etapas, para que as crianças tomem conhecimento do uso e da função do dicionário, para, posteriormente, manuseá-lo.

1ª ETAPA

Quando lemos ou escutamos histórias, nos deparamos com palavras novas ou expressões nunca ouvidas antes. Na história do livro Serafim, você ouviu alguma palavra que não conhecia?

No livro Serafim temos as palavras ABORRECIDO, ARRISCAVA, AVENTURANDO, ROLAVA (gíria), SACANDO (gíria), VIRAVA UMA FERA (expressão). Seu/sua professor/a irá lhe falar o significado de cada uma dessas palavras e expressões e, em seguida, apresentar um livro muito interessante: é o dicionário. Neste livro estão contidas todas as palavras da língua portuguesa e seus significados. As palavras estão em ordem alfabética e são chamadas de verbetes. No início de cada página temos a primeira e última palavra dela.

Organizar atividade escrita para que coletivamente as crianças possam fazer a leitura das palavras BONECA/ FOGÃO/ PIPOCA/ SAPO e encontrá-las no dicionário. O/A professor/a poderá dividir em grupos e disponibilizar dicionários da biblioteca da escola, ou solicitar que os alunos levem de casa, caso tenham.



2ª ETAPA

Organizar atividade escrita, individual ou em trios, para que a crianças façam tentativas de leitura de um grupo de palavras e coloquem-nas em ordem alfabética. As crianças podem consultar o alfabeto da sala de aula. Sugiro que, inicialmente, seja disponibilizado o mesmo grupo de palavras para toda a turma e que, ao fazerem a leitura das palavras o/a professor/a possa observar a construção das hipóteses de cada trio, solicitando que todos tentem. Se um trio terminar primeiro, o/a professor/a pode dispor outro grupo de palavras.

SEMENTE
SACO
SACOLÃO
SERAFIM
SACOLA
SEDA

BOCA
BALÃO
BOLO
BISCOITO
BELEZA
BONITO

DINOSSAURO
DADO
DOCE
DEDÃO
DOMINÓ
DAMA

PETECA
PÃO
PIPA
PERNA
PIPOCA
PISTA

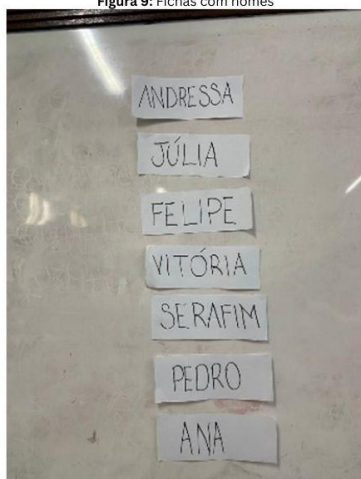


CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

5º MOMENTO: Produção criativa

Essa etapa se deu no início da segunda semana, com a leitura coletiva do texto. Em vários momentos do livro, a história apresenta imagens de crianças, amigos de escola de Serafim, mas não os identifica. A proposta desta etapa é a criação de diferentes nomes para personagens da história.

Figura 9: Fichas com nomes



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

A habilidade desenvolvida foi:

(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.

FICA A DICA



Usando a criatividade

Você percebeu que a história do livro Serafim se passa em uma escola? Na sala de aula, Serafim compartilha momentos com os seus colegas. Baseado nas páginas 36 e 37, crie os nomes dos amigos de Serafim. O/A professor/a irá registrar cada nome.

Figura 10: Imagem do livro Serafim



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Figura 11: Atividade com o livro Serafim



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

GÊNERO TEXTUAL: LISTAS DE PALAVRAS

6º MOMENTO: Lista de palavras

Ao longo da história, várias brincadeiras são indicadas, então a proposta foi, depois da leitura contextualizada propor uma lista com o nome de brincadeira que as crianças gostam. Não precisava ser as mesmas brincadeiras apresentadas na história.

A habilidade desenvolvida foi:

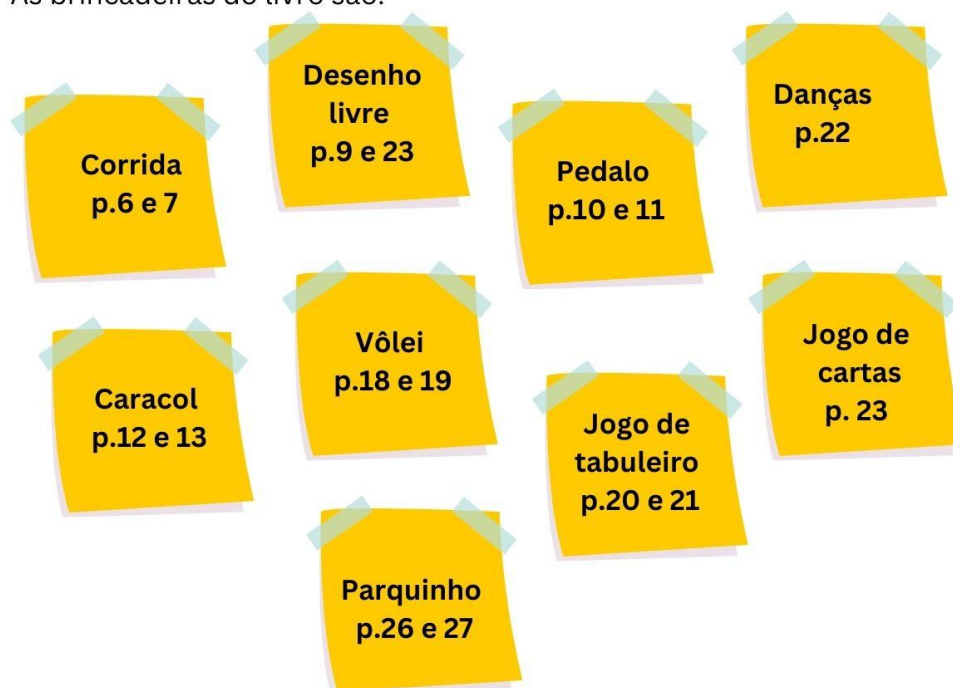
(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto
Lista de palavras



(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

A história de Serafim apresenta vários jogos e brincadeiras. Peça para as crianças citá-las e escreva no quadro. Questione se as crianças conhecem esses jogos e brincadeiras e se já brincaram. Em seguida, faça uma lista com as brincadeiras e jogos que as crianças mais gostam (podem ser outras brincadeiras que não estão na história, mas que seja do cotidiano das crianças).

As brincadeiras do livro são:



Brincadeiras que as crianças podem citar:



GÊNERO TEXTUAL: PESQUISA INVESTIGATIVA

7º MOMENTO: Investigação

Essa foi uma pesquisa, enviada para casa no início da terceira semana. Foi uma pesquisa sobre a origem e o significado do nome de cada criança. Ao retornarem com a pesquisa, ao final da semana, compartilharam oralmente o resultado das suas pesquisas, que também foram registradas pelos pais.

As habilidades trabalhadas foram:

(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto;

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

FICA A DICA

E o seu nome, hein?

É bem legal conhecer a origem do nosso nome, por isso, solicitamos que os estudantes levassem para casa a seguinte atividade:

Mamãe e Papai,

Gostaria de saber o porquê da escolha do meu nome. Ficaria muito feliz se vocês pudessem escrever ou contar como ele foi escolhido.

Ah, e todo nome tem um significado! Que tal procurar na internet o significado do meu?

MÃO NA MASSA!

8º MOMENTO: Produção textual

Finalizamos a sequência didática da história com a criação de um pequeno texto sobre o desenrolar de história, as crianças fizeram suas tentativas de escrita baseadas na sequência da história e nas partes que mais gostaram.

Figura 12: Reescrita da história

O SERAFIM NÃO CONSEGUIA ANDAR DE CARRINHO, MASELE QUERIA APRENDER.
ELE TENTOU ANDAR RÁPIDO NO CARRINHO E CAIU, DEPOIS ELE CHOROU.
O SERAFIM CAIU, LEVANTOU, CAIU, LEVANTOU E TENTOU ATÉ APRENDER NO FINAL.

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas foram:

(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.



Produção textual

Figura 13: Atividade com o livro Serafim



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Nas páginas 30 a 33 temos uma sequência de imagens de Serafim em mais um desafio! Crie um pequeno texto relatando a sequência de fatos ocorridos.

As crianças farão sua tentativa de escrita, contudo, o professor deve registrar em uma cartolina, com letra de imprensa os fatos ocorridos.

Deixamos, ao final da sequência, outras atividades relacionadas à temática, mas que não tinha origem no livro Serafim, e estas podem ficar a critério dos/as professor/as usarem ou não, como o poema “Nome da gente” de Pedro Bandeira, o poema “As meninas” de Cecília Meireles para leitura, apreciação e uso do texto, dentre outras possíveis propostas.



“Nome da gente”
de Pedro Bandeira



“As meninas” de
Cecília Meireles



Elencamos também as brincadeiras:

“Caixa das palavras”
Colocar dentro de uma caixa as palavras do texto, escritas com letra de imprensa ou cursiva, para as crianças fazerem suas tentativas de leitura.

“Quebra-cabeça dos nomes”
Este é um quebra-cabeça no qual, as fichas com os nomes das crianças são divididas ao meio na vertical, com o propósito de montarem.

Outras propostas foram as músicas “A canoa virou” e “Alecrim dourado” para auxiliar no momento de entrega das fichas nominais durante as aulas e, por fim, uma folha de papel A4 com a foto da criança e colocá-la no alfabetário da sala.

“Jogo dos pares”
A criança deve parear a palavra escrita no papel com a imagem, ambas retiradas do texto literário;



“Alecrim dourado”



“A canoa virou”





Para não esquecer!!

ANEXO

ATIVIDADE DO QUIZ

1 2 3 4 5

6 7 8 9 10

11 12 13

14 15 16



Nome:

Atividade

1) Vou apresentar algumas palavras para você:

SAPO
FOGÃO
BONECA
PIPOCA

Você consegue ler essas palavras? Conhece elas? Faça a leitura de cada uma, com a ajuda do/a seu/sua professor/a, e, em seguida, coloque-as em ordem alfabética.

2) Agora é com você! Em grupos de três estudantes, façam a leitura das palavras abaixo e organizem em ordem alfabética! Vocês podem consultar o alfabeto móvel.

SEMENTE
SACO
SACOLÃO
SERAFIM
SACOLA
SEDA

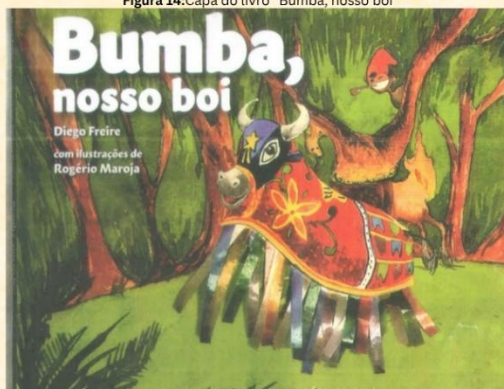
BOCA
BALÃO
BOLO
BISCOITO
BELEZA
BONITO

DINOSSAURO
DADO
DOCE
DEDÃO
DOMINÓ
DAMA

PETECA
PÃO
PIPA
PERNA
PIPOCA
PISTA

2ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO LIVRO “BUMBA, NOSSO BOI”

Figura 14: Capa do livro “Bumba, nosso boi”



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2024)

No mês de junho temos as Festas Juninas, manifestação cultural e religiosa típica da nossa região, deste modo, juntamente com as professoras colaboradoras da pesquisa, escolhemos o livro de história infantil “Bumba nosso boi” do autor Diego Freire e do ilustrador Rogério Maroja, para compor nossa segunda sequência didática.

Resumo:

O livro Bumba, nosso boi, do autor maranhense Diego Freire e do ilustrador Rogério Maroja é uma história infantil que se passa em dois ambientes: na fazenda e na mata, tendo como personagem principal Bumba, um boizinho que vai viver grandes aventuras com seus amigos da fazenda e com seus novos amigos da mata: o Saci, o Boitatá e a Mula-sem-cabeça. A história aborda a origem de uma lenda popular que deu origem a uma das maiores festas populares do Maranhão: a história do bumba-meu-boi. Por meio dos conflitos vividos pelo personagem as crianças constroem suas percepções sobre amizade, discriminação, bullying, insegurança, superação e pertencimento, imersos em um mundo de muita alegria e imaginação.

Objetivos:

- Refletir sobre a história infantil e seus desenlaces;
- Consolidar a atitude leitora das crianças a partir de atividades de leitura e escrita a partir da história lida;
- Promover atividades alfabetizadoras contextualizadas por meio da leitura de histórias infantis.

Esta sequência didática foi dividida em (09) nove momentos, lembrando que teve início em junho (duas semanas) e houve a retomada em agosto (duas semanas).

Aqui começa nossa leitura literária

1º MOMENTO: Contação dialogada da história

A primeira semana de trabalho com o livro deu-se pela apresentação da história, além da roda de conversa habitual com escuta sobre as percepções das crianças, pausas para questionamentos e explicações e contextualização da temática. No momento final da contação, as crianças falaram de suas experiências e do seu conhecimento prévio sobre os personagens.

Figura 15: Contação da história



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas, de acordo com a BNCC (2018) e o DCTMA (2019) foram:

(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as as produções escritas;

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade;

(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço;

- Primeiramente, apresentar a capa da história e observar as percepções das crianças quanto à ilustração;
- A história pode ser contada por inteiro ou com pausas para intervenções do/a professor/a no decorrer da contação;
- É importante deixar que as crianças exponham oralmente suas percepções sobre a história.



Trazer alguns questionamentos para a roda de conversa, tais quais:

- 1) Em que lugares se passa a história?
- 2) Alguém conhece um lugar como esse?
- 3) Por que os animais da fazenda caçoavam de Bumba?
- 4) Por que o Bumba ficou sem língua?
- 5) Quais animais moram na fazenda junto com Bumba?
- 6) O que o vaqueiro Chico fez com a língua de Bumba? Por quê?
- 7) O que os índios fizeram para Bumba voltar à vida?
- 8) Por que Bumba fugiu para a mata?
- 9) Bumba conheceu algumas figuras do nosso folclore na mata. Quem foram? Ele ficou assustado?



FICA A DICA



Outras contribuições podem surgir, bem como outros questionamentos, então a leitura da história pode ser feita em outros momentos.



O/A professor/a pode apresentar a música “Boi da Lua” do cantor Papete, que conta um pouco da história do Bumba-meu -boi.

CONTAR E RECONTAR

2º MOMENTO: Reconto da história com dedoches

As crianças confeccionaram os dedoches dos personagens com imagens do próprio livro xerocado e fizeram o reconto da história. Essa etapa durou dois dias, pois, no primeiro as crianças tiveram que selecionar os personagens que queriam, recortar, colorir e colar e no outro, fizeram o reconto coletivo. Elas levaram para casa os personagens.

Caso seja necessário, o reconto pode ser feito mais de uma vez, com a participação de uma ou mais crianças, a partir das imagens ou de palavras do texto que elas possam identificar. A escolha pode ser feita a partir da observação da sala, para participação da maioria das crianças.

As habilidades desenvolvidas foram:

(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço)



Figura 16: Atividade com o livro Bumba, nosso boi

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor





FICA A DICA



Que tal fazer o reconto da história?

Foram disponibilizadas imagens do livro para que as crianças confeccionassem dedoches para a turma (você pode separar para exposição sobre o livro). O/A professor/a pode fazer a retomada da história e a partir das imagens, solicitar que as crianças façam o reconto por partes, cada criança dando continuidade até o desfecho. Neste momento o/a professor/a pode ser escriba, gravar um áudio ou vídeo/fotos. As crianças também podem fazer registros por meio de desenhos ou registros escritos da história, da parte que mais gostou ou dos personagens que mais chamaram atenção.

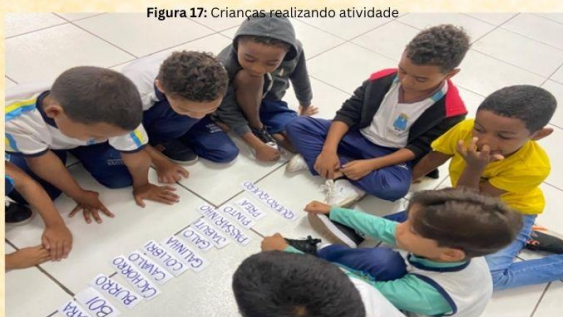


Figura 17: Crianças realizando atividade

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

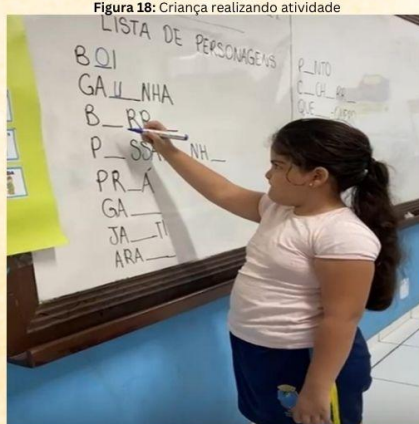
GÊNERO TEXTUAL: LISTAS DE PALAVRAS

3º MOMENTO: Lista dos animais e Jogo das letras/ Sílabas ocultas

Ainda na primeira semana, retomamos alguns pontos da história do livro, que se passa em dois ambientes (fazenda e floresta) e cita uma rica fauna, o que possibilitou uma atividade com lista dos nomes dos animais. O/A professor/a pode solicitar que as crianças falem o nome dos animais da história e seguir fazendo o registro em fichas de papel A4. As crianças observaram as palavras, as letras, tentaram identificar sílabas que as compunham e se arriscaram na leitura das palavras. Em seguida, colaram em uma cartolina, para visualização geral da turma.

Logo no dia seguinte, foi proposto um jogo de palavras, disposto no quadro branco. A proposta deste jogo é que as crianças consigam identificar a letra ou a sílaba faltante, baseado nos seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos nomes dos animais da história. A professora dispôs as palavras trabalhadas no dia anterior e, individualmente, as crianças eram convidadas a ler o nome do animal, descobrir as letras ou as sílabas faltantes e fazer a leitura do nome formado.

Figura 18: Criança realizando atividade



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas foram:

(EF01LP07)
Identificar fonemas e sua representação por letras;

(EF01LP04)
Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

(EF01LP10)
Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.

(EF01LP11)
Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.

Você conhece uma lista?

1ª Etapa:

A partir da leitura do livro fazer a retomada de quais animais aparecem na história e propor uma lista. Explicar para as crianças o que é uma lista, para que serve e como é sua estrutura (um título relacionado ao tipo de lista que será feita, uma palavra embaixo da outra) e ressaltar a forma de organização: em ordem alfabética, ordem de importância ou ordem de preferência.

Em seguida, o/a professor/a pode escrever em um papel pardo o nome de todos os animais que as crianças lembrarem. A escrita pode ser com letra de imprensa maiúscula ou com letra cursiva (ou mesmo os dois tipos para estabelecer comparativo), dependendo do objetivo do momento e do nível de desenvolvimento da turma. Por fim, leia todos os nomes dos animais apontando cada palavra lida.

Os possíveis nomes dos animais da lista serão:



BOI
GALINHA
BURRO
PASSARINHO
PREÁ
GATO
PINTO
CACHORRO
JABUTI
QUERO-QUERO
PERIQUITO
ARARA
COLIBRI
GALO
CAVALO
COBRA



Contudo, liste apenas os animais lembrados pelas crianças, para que a atividade seguinte não fique tão extensa. Se houver alguma criança que não conheça esses animais, apresentar imagem dele. Este é o espaço para a reflexão sobre a diversidade de animais: os domésticos, os selvagens, os úteis, os nocivos, os terrestres, os aquáticos, os aéreos, as aves, os mamíferos etc. Aos poucos, durante as etapas, o/a professor/a poderá explicar cada tipo.

2ª Etapa: Ordem alfabética e letras ocultas

Retomando a lista de animais, o/a professor/a poderá ler novamente palavra por palavra, ressaltando letras ou sílabas presentes em cada uma. Em seguida, pedir que as crianças escrevam a lista em ordem alfabética no caderno. Caso a lista seja extensa, o/a professor/a pode dividir em duas listas no quadro ou selecionar os animais que as crianças conhecem ou mais gostam.

Neste momento, o/a professor/a trará uma outra lista em papel pardo, com as mesmas palavras, só que, terão letras ou sílabas ocultadas para que as crianças completem com pincel.

B*I
GA**NHA
B*RR*
P*SSAR*NH*
PR*Á
GA**
P*NTO
C*CH*RR*
JA**TI
QUE**-QUERO
P*R*QU*T*
ARA**
CO**BRI
GA**
CA**LO
**BRA



FICA A DICA



Como sugestão, você também poderá fazer uma listados animais de estimação das crianças e uma possível votação para saber qual é o animal da maioria.

Pode ser feito também um gráfico dos animais preferidos pelos meninos e pelas meninas.

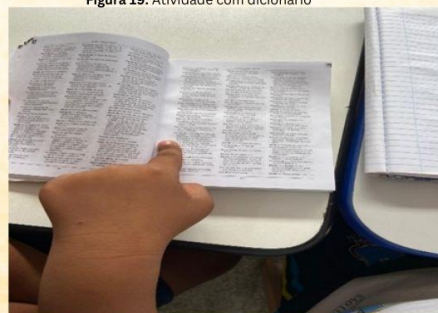
GÊNERO TEXTUAL: VERBETE DE DICIONÁRIO

4º MOMENTO: Conhecendo verbetes

As crianças já experienciaram, na sequência didática do livro Serafim, o processo de pesquisar o significado das palavras presentes na história. Assim, no início da segunda semana, decidimos manter a atividade, visto que, durante a história encontramos algumas palavras que não fazem parte do repertório da criança, como: caçoar, sanha, amo, azucrinado e desolado.

Assim, explicar o significado dessas palavras pode ser bem útil para o entendimento do texto, bem como, para ampliação do vocabulário.

Figura 19: Atividade com dicionário



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas foram:

(EF01LP10)
Nomear as letras
do alfabeto e
recitá-lo na
ordem das letras;

(EF01LP09) Comparar
palavras, identificando
semelhanças e
diferenças entre sons
de sílabas iniciais,
mediais e finais.

Vamos conhecer mais verbetes?

Durante a leitura da história, podemos encontrar algumas palavras que não fazem parte do repertório da criança. Assim, explicar o significado dessas palavras pode ser bem útil para o entendimento do texto, bem como, para ampliação do vocabulário. Deste modo, listamos possíveis palavras:

CAÇOAR- ZOMBAR/DEBOCHAR
SANHA- DESEJO /VONTADE
ENFURECIDO- BRAVO/RAIVOSO
AMO-PATRÃO/CHEFE
AZUCRINADO- PERTURBADO/
IMPORTUNADO
DESOLADO-TRISTE/AFLITO

Este esclarecimento pode ser feito na leitura da história, com intervenções no meio do texto. A cada leitura o/a professor/a pode reforçar os significados. As crianças também podem procurar o significado no dicionário.

Oh, rimou...

5º MOMENTO: Identificando rimas

Nos outros dias da segunda semana, acompanhamos o estudo de rimas, partindo da leitura de estrofes da história. Durante a leitura, as crianças perceberam a sonoridade das palavras. Aproveitando que esse assunto já havia se iniciado com rimas simples, frisamos o ritmo e os sons do texto. Você pode explicar que a rima se trata do mesmo som final das palavras lendo pausadamente alguns trechos para que as crianças percebam. A proposta de atividade foi buscar no texto palavras que rimassem e fazer o registro.

As habilidades desenvolvidas foram:

(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita

(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

Figura 20: Crianças realizando atividade



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Finalizamos o mês de junho com essa atividade e partimos para as férias escolares.

Você gosta de rimas?

A história “Bumba, nosso boi” é contada em forma de rimas, trazendo um ritmo, uma sonoridade ao texto. Explique que a rima se trata do mesmo som final das palavras e leia pausadamente alguns trechos para que as crianças percebam. Os sons finais podem ser diversos, e aqui segue alguns que estão presente no texto:

OPÇÃO/ CONFUSÃO
ATENDIDO/COMIDO
ACONTECEU/COMEU
DESTREZA/NATUREZA
TERREIRO/FAZENDEIRO
PERDOAVA/CAÇOAVA
CALADO/DESOLADO
BOIZINHO/SOZINHO
ENROLADA/GARGALHADA



FICA A DICA



O/A professor/a pode fazer fichas com a dupla de palavras para que as crianças identifiquem e marquem com hidrocor as rimas. Os pares de palavras também podem ser escritos no quadro ou em papel. Podem também descobrir outras rimas, baseadas em palavras do livro ou em outro contexto na sala de aula.



Figura 28: Crianças realizando atividades

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

GÊNERO TEXTUAL: BIOGRAFIA E LENDA

6º MOMENTO: O que é uma biografia

Na retomada em agosto, foi necessário reler a história do livro para rememorar as crianças. Assim, iniciamos nossa terceira semana de sequência didática na segunda semana do mês de agosto.

Como já falado, agosto é o mês que comemoramos o Dia do Folclore (22/08) e a nossa história “Bumba, nosso boi” traz alguns personagens folclóricos: Saci, Boitatá e Mula-sem-cabeça, então, aproveitamos para tratar de um assunto ainda não estudado pela turminha: a biografia. Levamos um pequeno texto sobre a história de cada um destes personagens, para que as crianças conhecessem melhor cada uma de suas características e peculiaridades. Conhecer o conceito, ouvir a leitura e manusear algumas biografias foram algumas atividades desenvolvidas.

As habilidades trabalhadas foram:

(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

Você sabe o que é uma biografia?

Agosto é o mês que se comemora o Dia do Folclore (22/08) e a nossa história “Bumba, nosso boi” traz alguns personagens do nosso folclore: Saci, Boitatá e Mula-sem-cabeça. Trouxemos um pequeno texto sobre a história de cada um destes personagens, retirada do site www.brasilescola.uol.com.br, para que as crianças conheçam melhor cada uma de suas características e peculiaridades.

SACI



O Saci-pererê é um ser mítico que habita as florestas e tem como grande característica o fato de ser travesso e pregar peças nas pessoas. Ele é um ser pequeno, com cerca de meio metro de altura, embora existam versões da lenda que falem que ele pode chegar a ter três metros de altura, se quiser.

Acesse a história



Seguindo a descrição, na lenda saci é negro e possui apenas uma perna, com a qual se locomove rapidamente. É conhecido também por não possuir cabelos e nem pelos corporais, usar um gorro vermelho na cabeça e praticar o hábito do fumo pelo cachimbo. Algumas versões da lenda apresentam-no com olhos vermelhos, enquanto outras não trazem essa característica.

Como mencionamos, a imagem clássica do saci mostra-o como um ser mítico e travesso que realiza brincadeiras, e, por isso, muitas menções do passado referem-se a ele como “endiabrado”. Por ser agitado, saci costumeiramente está realizando travessuras por onde passa. Importante mencionar que dentro da lenda não existe apenas um saci, podendo existir vários realizando suas travessuras ao mesmo tempo.

Veja mais sobre "Saci-pererê"



BOITATÁ



Acesse a história

O boitatá é um ser do folclore brasileiro tradicionalmente identificado como uma cobra de fogo, cujo propósito é o de proteger os campos daqueles que promovem incêndios criminosos. No folclore, o boitatá possui a forma de uma cobra de fogo com muitos olhos, dos quais também saem chamas.

Na lenda, o boitatá também pode se transformar em um tronco em chamas para matar os homens que promovem destruição dos gramados. Independentemente da forma, o boitatá mata os homens que causam danos aos campos. Sua lenda conta que ele possui muitos olhos porque comeu a pupila de muitos animais — o que justifica também a luminosidade desse ser.

Veja mais sobre "Lenda do Boitatá"



MULA-SEM-CABEÇA



Acesse a história

A mula sem cabeça é uma lenda presente no folclore brasileiro, sendo conhecida por outros nomes também: burrinha de padre e burrinha. Essa lenda não está presente só no Brasil, mas em diversos países da América Latina. Na versão brasileira, narra-se da história de uma mulher que se transforma em uma mula com labaredas no lugar da cabeça.

Considera-se que a mulher que se transforma na mula sem cabeça está amaldiçoada. A mulher amaldiçoada com essa condição torna-se mula sem cabeça em uma virada de quinta-feira para sexta-feira e permanece nessa condição até o cantar do galo (existem versões que dizem até o terceiro cantar do galo). Assim, a mulher assume a forma assustadora de uma mula que pode ser toda negra, com labaredas no lugar da cabeça, fogo na cauda e um relinchar assustador que pode ser confundido com um lamento de dor.

A lenda ainda conta que, durante a madrugada, a mula sem cabeça ataca todos aqueles que passam por seu caminho, e seu coice é forte o suficiente para ferir gravemente uma pessoa. Existem versões que afirmam que ela percorre sete cidades durante a madrugada.

Veja mais sobre "Mula sem cabeça"

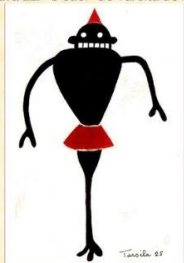


Após apresentar os personagens folclóricos, destaque que Bumba tinha tudo para sentir medo deles, contudo, eles ficaram amigos e que a construção desta amizade foi essencial para que Bumba se aceitasse. Deixe que as crianças desenhem livremente os personagens, a partir de suas percepções sobre a história de cada um.

1ª ETAPA

O/A professor/a vai apresentar a obra “O SACI” de Tarsila do Amaral.

Figura 21: “O saci” de Tarsila do Amaral



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Você pode fazer juntamente com as crianças a apreciação artística da obra, propor a releitura do quadro ressaltando suas cores, formas e a estrutura corporal do Saci. Nossa sugestão de atividade é um quebra cabeça de Saci, onde serão separados cabeça, tronco, braços, short e perna. Entregaremos cada parte para que as crianças montem o seu Saci em papel color set colorido.

Você deve apresentar a biografia da artista Tarsila do Amaral e explicar para as crianças que a biografia é um tipo de texto que conta a história da vida de alguém. Ela é escrita na terceira pessoa, ou seja, por um narrador que não participa dos fatos contados. Os fatos seguem a ordem dos acontecimentos durante as fases da vida de alguém, que pode ser uma pessoa ou personagem. A palavra biografia é composta pelos termos de origem grega bio (que significa vida) e grafia (que significa escrita).

Como proposta de atividade para casa, você pode pedir que as crianças construam com um adulto sua própria biografia, falando desse seu nascimento até os dias atuais, contemplando seus interesses, seus hobbies e suas preferências.

Figura 22: Quebra-cabeça “O Saci”



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

2ª ETAPA

Outra sugestão é a produção do Boitatá lança chamas, feita com rolo de papel higiênico. Colocar papel crepom colorido, em cores que lembrem chamas (amarelo, laranja e vermelho) para que a criança possa assoprar e criar um efeito de chamas na boca do Boitatá, como segue:

Figura 23: Boitatá Lança-chamas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Após produção artística do quebra cabeça de Saci e do lança chamas de Boitatá, bem como os dedoches, os desenhos, os cartazes e a produção escrita, devem ser separados para uma exposição da turma sobre a história do Bumba, nosso boi.

BRINCANDO TAMBÉM SE APRENDE

7º MOMENTO: Jogo troca-lettras

As crianças já vivenciaram várias leituras da história, bem como a exploração de versos e palavras, rimas e aliterações ao longo das atividades propostas. Na sequência, formaram palavras a partir da mudança das letras. A professora apresentou as palavras MULA e SACI, separadamente, formadas com alfabeto móvel. As crianças tiveram que fazer a leitura das palavras e fazer a substituição das vogais e de algumas consoantes para formar novas palavras: M U L A - M A L A - M O L A - M O L E. Cada nova palavra, novo aprendizado.

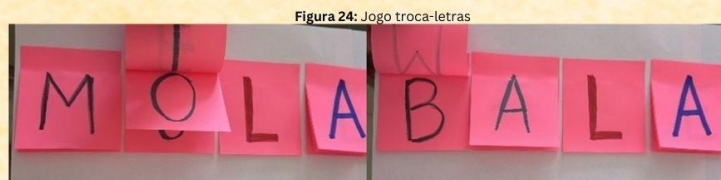


Figura 24: Jogo troca-lettras

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

As habilidades desenvolvidas foram:

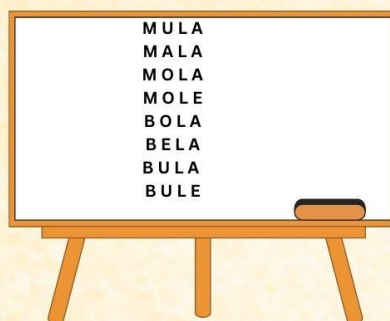
(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes das palavras) com sua representação escrita;

(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras

(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.

(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

O/A professor/a poderá apresentar as palavras MULA e SACI, separadamente, formadas com alfabeto móvel. As crianças deverão fazer a leitura da palavra MULA e o/a professor/a deverá explicar que ao mudarmos uma letra destas palavras, podemos formar outras palavras (substituir M por B e todas as vogais), como segue:



Ao formar novas palavras, registre no quadro e incentive as crianças a fazerem a leitura das novas palavras. Caso queira, façam registro das novas palavras no caderno ou em um cartaz, para possível retomada. Da mesma maneira da palavra MULA, podemos fazer a descoberta de outras palavras a partir da palavra SACI:



CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

8º MOMENTO: Mudança de desfecho

Esta atividade foi realizada na última semana em que estivemos na escola e a proposta era criar outro final para história apresentada. Ao final do livro, o autor revela que Catirina está grávida novamente e destaca uma preocupação com a galinha pintadinha. Por quê? A professora colaboradora teve uma conversa animada e pediu que as crianças dessem continuação a esse possível desfecho e registrassem oralmente (foram feitos vídeos) coletivamente ou por escrito o final que elas imaginaram. Elas podem fazer suas próprias tentativas de escrita.

As habilidades trabalhadas foram:

(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto

(EF01LP26)
Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

E se o desfecho fosse outro, hein?

Ao final do livro, o autor revela que Catirina está grávida novamente e destaca uma preocupação com a galinha pintadinha. Por quê? Peça que as crianças deem continuação a esse possível desfecho e registre por escrito e coletivamente o final que as crianças imaginaram. Elas podem fazer suas próprias tentativas de escrita. Os registros devem fazer parte da exposição

GÊNERO TEXTUAL: CONVITE

9º MOMENTO: Convite

No planejamento da sequência didática incluímos a elaboração de um convite para exposição das obras construídas ao longo desses meses. Contudo, devido a mudança na programação e no cronograma de atividades da escola pesquisa, não foi possível concluir este momento, mas deixamos de sugestão a confecção do convite, juntamente com a turma, para exposição das produções vivenciadas durante o trabalho com o livro de história.

Um convite tem uma estrutura específica, então devemos colocar a quem se destina, sobre o que é o convite, a data, o horário e o local. De posse dessa informação, as crianças criaram um convite coletivo da turma, no intuito de convidar a outra turma para visita das atividades desenvolvidas durante a sequência didática.

A habilidade desenvolvida foi:



(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.



FICA A DICA



O livro Bumba, nosso boi é muito envolvente, não é? Foram muitas experiências positivas, que precisam ser compartilhadas. Monte um acervo da sala com as produções vivenciadas durante o trabalho com o livro, monte uma exposição e elabore um convite para que outros colegas da escola apreciem o livro e as produções feitas a partir dele.

No percurso, apresentamos sugestões de outras atividades relacionadas à temática, como a apreciação da música “Boi da lua” de Papete em que as crianças podem fazer a apreciação musical e relação com a história do Bumba nosso Boi. Após a pesquisa, apresentamos a música e fizemos um momento de conversa informal, como segue o registro:

Figura 25: Dança ao ritmo de “Boi da lua”



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

A professora colaboradora também fez um momento contextualizado na aula de arte com a confecção do Lança-chamas Boitatá, priorizando o uso de material de largo alcance, como segue:

Figura 26: Confecção Lança chamas Boitatá



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Deixamos também algumas sugestões, como a pesquisa sobre a diversidade de animais: os domésticos, os selvagens, os úteis, os nocivos, os terrestres, os aquáticos, os aéreos, as aves, os mamíferos etc. O/A professor/a pode trazer um texto informativo, uma reportagem ou um boletim informativo para que as crianças conheçam um pouco mais sobre o mundo animal. Sugerimos também a votação e construção de gráfico ou tabela dos animais preferidos pela turma, que poderia ser seguido de tentativas de escrita e leitura de palavras.



Outra sugestão foi a Parlenda Saci Pererê e a apresentação, releitura e quebra-cabeça da obra “O Saci” de Tarsila do Amaral. O/A professor/a pode apresentar as músicas que remetam às festas de Bumba-meu-boi, músicas folclóricas, cantigas populares que remetam aos animais, poesias, parlendas, textos informativos, entre outros.

Como o mês de agosto nos lembra o folclore, setembro temos o aniversário da cidade de São Luís e aproveitando o ensejo, sugerimos resgatar as lendas da cidade, com a leitura da história “A menina levada e a serpente encantada” de Wilson Marques e a apreciação musical de “Serpente”, composição do cantor maranhense Zeca Baleiro.

PARA NÃO ESQUECER

Nome do aluno:

Atividade

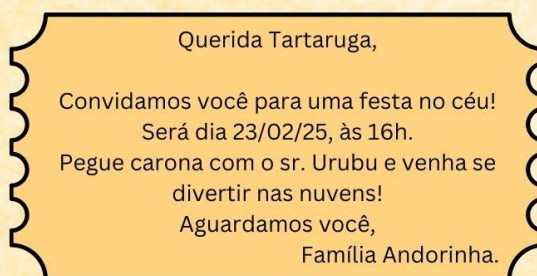
1) Seu/sua professor/a mostrará a capa do livro “Bumba, nosso boi”. Qual é o nome do personagem principal da história?

- a) SACI
- b) BOITATÁ
- c) BUMBA
- d) MULA SEM CABEÇA

2) Leia os nomes dos animais da história e coloque em ordem alfabética.

GALINHA – BURRO – PASSARINHO – PREÁ – BOI

3) Leia o texto abaixo



Esse texto é um:

- a) BILHETE
- b) CONVITE
- c) DIÁRIO
- d) POEMA

4) Observe o nome dos personagens folclóricos que aparecem no livro “Bumba, nosso boi” de Diogo Freire e veja as letras que estão faltando:

S*CI
B*IT*TÁ
M*LA SEM C*B*ÇA

5) Com a ajuda do/a seu/sua professor/a, leia o trecho da história:

“A história do boi mais querido,
que foi cobiçado, caçado e ferido,
mas que conseguiu da dor se reerguer
e os preconceitos vencer.”

Neste trecho aparecem duas rimas. Localize-as e circule-as com hidrocor ou lápis colorido.

6) Observe a imagem do livro.

ABACATE

Qual das palavras abaixo tem a mesma sílaba final (rima) da imagem acima?

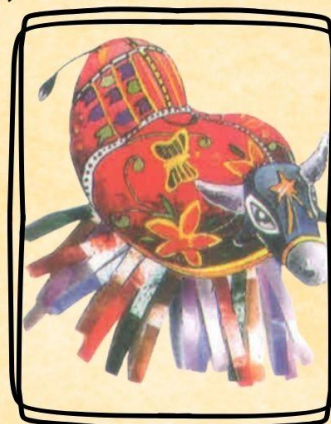
- a) CHICO
- b) PREÁ
- c) CHOCOLATE
- d) AMO

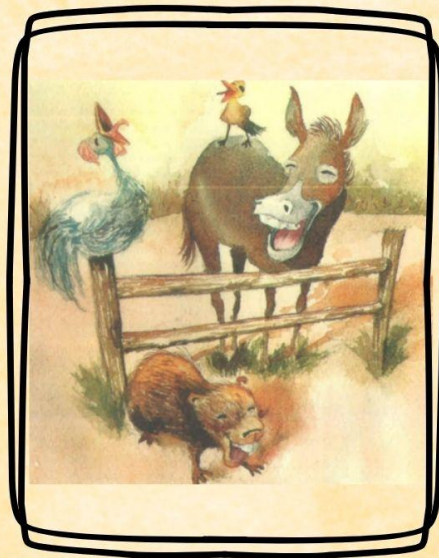
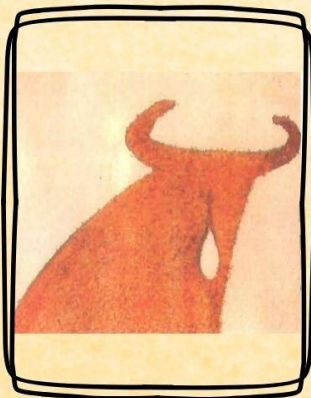
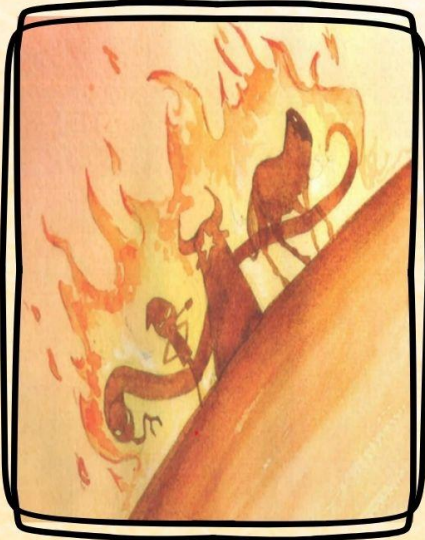
CAVALO

Qual das palavras abaixo tem a mesma sílaba inicial da imagem acima?

- a) BURRO
- b) MULA
- c) CATIRINA
- d) SACI

Imagens do livro “Bumba, nosso boi”





Letras para recorte

M A E I O U

L A E I O U

S A E I O U

C A E I O U

RECADINHOS PEDAGÓGICOS

Ao final das nossas sequências didáticas, observamos um novo olhar das professoras colaboradoras quanto a essa dinâmica, pois, por mais que já tivessem conhecimento sobre o uso das sequências didáticas, os depoimentos a seguir nos cativaram.

A professora P1 relatou:

“Sempre vi as sequências didáticas e já trabalhei com elas, mas a forma do entrelace das atividades e a maneira lúdica como foram desenvolvidas, fez eu ter uma visão que ainda não tinha. Antes imaginava que a sequência de atividades de via obedecer a mesma temática, sem deixar que outros assuntos interferissem. Agora percebi que vários assuntos relacionados podem andar juntos e que num mesmo livro de história pode ser feita várias abordagens”

Já a professora P2, endossou:

“Achei super diferente essa proposta de usar o livro de história infantil na condução das temáticas relevantes na sala. Um mesmo livro pode conter várias reflexões e ainda ajudar no processo de alfabetização das crianças. É um jeito divertido, mas que demanda tempo e trabalho, porque as sequências foram melhoradas ao longo do seu desenvolvimento, mas exigiram dedicação pra construção, que não é do dia pra noite!”

Ficamos felizes e honradas com as conexões estabelecidas ao longo da pesquisa, agradecemos imensamente as professoras colaboradoras e nos emocionamos em saber que nossa pesquisa deixou uma semente plantada na escola campo, e, principalmente, nas salas de aula do 1º ano.



Despedida literária

A pesquisa, sem dúvida, faz-se na rotina do descortinar. Quando no início, falávamos sobre o grande espetáculo no qual o/a professor/a é o protagonista, fazemos uma analogia do abrir as cortinas e iniciar este espetáculo conscientes da responsabilidade de estar ali e dar seu melhor, com texto batido, atores a postos, contrarregra atento, cenário organizado e público sedento. Elencamos aqui todo o preparo, a preocupação em fazer dar certo, mas, como tudo na vida, as adversidades que este profissional enfrenta diariamente, na coxia, em meio ao seu espetáculo, sem tempo para parar, faz dele protagonista proativo, que coloca em cena todos os saberes da docência (Tardif, 2014) adquiridos junto aos anos de experiência. Cada profissional carrega consigo seus vários aprendizados, e coloca-os em ação sempre que necessário. Deste modo, deixo meu registro pessoal de uma poesia, que tem o nome da mulher que inspirou a trajetória acadêmica, que me fez professora alfabetizadora, que fortaleceu cada memória dos saberes aprendidos ao longo da caminhada e que me fez perceber o potencial do livro infantil para reflexões mais literárias para sala de aula: minha mãe.

Marly,
 Tem muito de você nessas linhas,
 Pois durante esta escrita refleti e chorei pensando em ti!
 Lembrei da minha infância, dos nossos momentos de mãe e filha,
 Lembrei também da tua força, do teu empenho e dedicação,
 Que ainda hoje me servem de inspiração.

Saber que tua história
 Casa-se perfeitamente com a minha trajetória,
 Me traz a sensação de honra e de vitória,
 Onde ensino a ler, crianças de pouca idade,
 Para que tenham um futuro com mais dignidade.

Eu nem sabia, durante a minha caminhada,
 Que eu já estava predestinada
 A seguir o rumo da educação.
 E, mesmo tendo escolhido uma outra profissão,
 O destino fez com que eu me voltasse para a alfabetização!

Quão grata sou por que voltei atrás
 Pois pude, de alguma maneira, oferecer as minhas crianças,
 Vivências de leitura em suas práticas sociais.
 E foi assim que a literatura infantil me conquistou,
 Oportunizando à Karla criança passear por lugares onde jamais
 sonhou!

Assim, meu amor pelas histórias infantis cresceu,
 E estar no Mestrado é o fruto que a leitura literária me deu.
 No meu percurso acadêmico conheci o letramento
 E faço uso dele neste momento,
 Pois me ajuda a entender o mundo através do conhecimento.

Nas interações do dia a dia sinto fluir engajamento,
 Por isso dedico tudo o que sou à memória da minha mãe,
 Como forma de agradecimento!!!

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores In: **Linguagem**. Belo Horizonte: Ceale, s/a.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALEIRO, Z. **Serpente**. Disponível em: www.lettras.mus.br.
- BARBOSA, M.R. **Emília Ferrelro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.educacaopublica.cederj.edu.br>. Acesso: 02 de abr de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.gov.br>. Acesso: 02 de abr de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Curricular do Território Maranhense: para Educação infantil e o Ensino fundamental**. Rio de Janeiro, FGV Editora: 2019.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- CASCUDO, L.C. **Personagens do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2012. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/folclore/mula-sem-cabeca.htm>
- FONSECA, Edi [et al]. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações).
- FREIRE, D.; MAROJA, R. **Bumba nosso boi**. São Paulo: Empíreo, 2016
- LINARES, B; ALCY. **Serafim**. São Paulo: Formato, 2019.
- MARQUES, W. **A menina levada e a serpente encantada**. São Luís: Lendas maranhenses, 2006.
- PAIVA, A. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: **Alfabetização e leitura literária**. Boletim 09. Jun, 2005.
- PAIVA, A; PAULINO, G.; PASSOS, M. **Literatura e leitura literária na formação escolar**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- PAPETE. **Boi da Lua**. Disponível em: www.lettras.mus.br
- SILVA, L.; BRASIL, V.V; H.C. GUIMARÃES. **Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem**. São Paulo: Córtes, 2008.
- SILVA, M. **Usos da literatura na educação infantil: um percurso entre o pedagógico e o estético**. São Paulo: BT, 2017.
- SILVEIRA [et al]. **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna, 2012.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, R.J.; FEBA, B.L.T. **Leitura literária na escola:** reflexões propostas na perspectiva do letramento. Campinas/SP: Mercado das letras, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil para crianças que aprendem a ler.** Caderno de Pesquisa. N.52. p.79-83. São Paulo, 1985.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na pré-escola.** Rev. Brs. Est. Pedag, Brasília, v.74, n.177, p.437-463, maio/ago.2003.

Sobre a Autora



KARLA DAYANNE BRAGA ABREU AGUIAR

É mestranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB- UFMA;

Possui especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Einstein, especialização em Supervisão Escolar pela Faculdade Santa Fé;

É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA;

Integrante do grupo de estudos e pesquisa "Formação docente: letramentos e suas mediações- FORDOC" e do "Grupo de estudos e pesquisa em ensino da leitura e escrita e formação docente - GELEF", ambos da Universidade Federal do Maranhão-UFMA;

Atualmente é professora da rede municipal de educação de São Luís e formadora do Pacto pela aprendizagem pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, no eixo de Alfabetização.

Atua e pesquisa as áreas de leitura, escrita, leitura literária, literatura infantil, alfabetização e letramento

Sobre a Coautora



CRISTIANE DIAS MARTINS DA COSTA

Pós-doutora pela Binghamton University, NY/EUA (2018); Doutora em Educação (2013) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG (2009); onde também realizou sua graduação em Pedagogia (2006).

Professora Associada do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Codó da UFMA. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPEEB e faz parte Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação Docente FORDOC.

Tem experiência na docência da Educação Básica e atua no Ensino Superior, onde desenvolve trabalhos sobre a Educação Infantil, Literatura Infantil, Formação de Leitores, Alfabetização e Letramento.