



KEILA MONTES PEREIRA RODRIGUES

**ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**

LAVRAS-MG

2021

KEILA MONTES PEREIRA RODRIGUES

**ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciada.

Prof(a). Dr(a). Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Rodrigues, Keila Montes Pereira.

Estratégias e práticas de leitura literária no processo de
aquisição da linguagem escrita / Keila Montes Pereira Rodrigues. -
2021.

93 p. : il.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Monografia (graduação) - Universidade Federal de Lavras,
2021.

Bibliografia.

1. Estratégias de leitura. 2. Práticas de intervenção. 3. Leitura
literária. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

KEILA MONTES PEREIRA RODRIGUES

**ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**
**STRATEGIES AND PRACTICES OF LITERARY READING IN THE PROCESS OF
ACQUISITION OF WRITTEN LANGUAGE**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciada.

APROVADA em 26 de agosto de 2021.

Prof(a). Dr(a). Giovanna Rodrigues Cabral UFLA

Prof(a). Ma. Kátia Batista Martins UFLA

Prof(a). Dr(a). Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2021

*À Deus, meu Pai e Rei soberano, meu Fiel ajudador, e quem
sempre me guia, ilumina e abençoa em tudo que eu faço.*

*Aos meus pais, irmãos e esposo, que são verdadeiros anjos em minha
vida, que sempre oram por mim, me ajudam e incentivam em tudo.*

*À querida Profa. e orientadora Ilsa do Carmo Vieira Goulart, por
todo o acolhimento, apoio e carinho.*

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre comigo e por ter iluminado a minha mente e me ajudado a percorrer toda minha trajetória acadêmica, com dedicação e persistência.

Agradeço aos meus pais, Margarida Ziná Montes Pereira, mulher guerreira e honrada e Wanderlei do Carmo Primo Pereira, homem trabalhador e honesto, minha base e os grandes amores da minha vida, pelo incentivo, amor incondicional e orações a meu favor.

Agradeço aos meus irmãos, Leandro Montes Pereira e João Lucas Montes Pereira, que sempre fazem de tudo para que eu alcance e concretize todos os meus objetivos.

Agradeço ao meu esposo, Willian Rodrigues Junior, que é meu amigo e o amor da minha vida, por sempre estar ao meu lado e me apoiar a prosseguir com o meu sonho, de ser Pedagoga.

Agradeço a minha prezada e querida professora e orientadora Ilsa do Carmo Vieira Goulart pelas orientações, afeto, amizade e atenção.

Agradeço à UFLA, pela concessão da bolsa de iniciação científica.

Agradeço a todos os amigos e professores do curso de Pedagogia, por toda a parceria e aprendizado compartilhado.

Agradeço a minha banca avaliadora por estarem presentes nesse momento tão especial em minha vida.

A todos estes, minha gratidão.

RESUMO

Este estudo considera a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto, e entre outros leitores, de modo a ampliar as fronteiras do saber, do sentir e do conviver. A leitura literária constitui uma prática cultural, ao estabelecer com o texto uma relação de proximidade e de encantamento, contribuindo para o aflorar da criatividade e para a promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo analisar atividades de intervenção aplicadas antes, durante e depois da leitura literária, considerando as estratégias de leitura e o modo como repercutem no desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças. A pesquisa pretende descrever práticas e estratégias de leitura literária utilizadas no contexto educativo, com a intenção de refletir sobre as contribuições para o processo de aquisição da linguagem escrita. Nessa direção, foi realizada uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, tomando como procedimento técnico e investigativo a observação sistemática, participante, individual e a aplicação de atividades de intervenção, em uma turma da segunda etapa da Educação Infantil, com crianças de cinco e seis anos de uma escola da rede municipal do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Para tanto, nos apoiamos nos estudos de Cosson (2006; 2011); Ferreiro (1999; 2010); Marcuschi (1997); Martins (2010); Solé (1998); Valle (2006); Vygotsky (1998; 2008), entre outros autores que discutem e abordam o tema. Ao descrevermos as atividades de leitura literária e as intervenções de estratégias de leitura, o antes, o durante e o depois da leitura, constatamos que a leitura literária precisa acontecer de forma contextualizada, planejada e executada com intenção de proporcionar um contato mais prazeroso e significativo entre as crianças e o objeto-livro, colaborando para o desenvolvimento do processo de letramento literário e de imersão das crianças na cultura escrita. Pontuamos que a mediação do professor na elaboração de estratégias didático-pedagógicas se mostrou fundamental no percurso de aquisição e compreensão da leitura e da escrita pelas crianças, contribuindo para a ampliação de seus conhecimentos e experiências, para o desenvolvimento da linguagem escrita e para a formação de leitores.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Práticas de intervenção. Leitura literária. Linguagem escrita.

ABSTRACT

This study considers reading a process of interaction between the reader and the text, and among other readers, in order to expand the boundaries of knowledge, of feeling and of coexist. Literary reading is a cultural practice, establishing with the text a relationship of proximity and of enchantment, contributing to the flowering of creativity and to the promotion of cognitive, affective and social development of the child. From this perspective, the research aims to analyze intervention activities applied before, during and after literary reading, considering reading strategies and how they have repercussions on the development of oral and written language of children. The research aims to describe practices and strategies of literary reading used in the educational context, with the intention of reflecting on the contributions to the process of acquisition of written language. In this direction, an action research was carried out, with a qualitative and descriptive approach, taking as a technical and investigative procedure the systematic, participant, individual observation and the application of intervention activities, in a room of the second stage of Early Childhood Education, with children aged five and six years from a school in the municipal network of Campo das Vertentes, Minas Gerais. To this do so, we rely on the studies of Cosson (2006; 2011); Ferreiro (1999; 2010); Marcuschi (1997); Martins (2010); Solé (1998); Valle (2006); Vygotsky (1998; 2008), among other authors who discuss and address the theme. When describing the activities of literary reading and the interventions of reading strategies, the before, the during and after the reading, we found that the literary reading needs to happen in a contextualized, planned and executed way with the intention of providing a more pleasurable and meaningful contact between the children and the object-book, collaborating for the development of the process of literary literacy and immersion of children in written culture. We point out that the teacher's mediation in the elaboration of didactic-pedagogical strategies proved to be fundamental in the path of acquisition and understanding of reading and writing by children, contributing to the expansion of their knowledge and experiences, to the development of written language and to the formation of readers.

Keywords: Reading strategies. Intervention practices. Literary reading. Written language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	ENTRE A ORALIDADE E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA.....	14
2.1	Conceito e processo de aquisição da escrita: alguns apontamentos.....	14
2.2	O processo que antecede a aquisição da linguagem escrita	15
2.3	Alfabetização e letramento: discutindo conceitos.....	20
2.4	Sistema de escrita alfabética e o processo de alfabetização	22
2.5	As discussões sobre linguagem oral e escrita na Educação Infantil	25
3	LEITURA E SUAS VERTENTES TEÓRICAS.....	30
3.1	Estratégias de leitura	35
3.2	Leitura literária e formação de leitores.....	38
3.3	A leitura literária em práticas educativas	41
4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	45
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
5.1	Primeira sequência de atividades a partir do livro “O Caracol”.....	50
5.2	Segunda sequência de atividades	60
5.3	Terceira sequência de atividades de leitura literária: visita à biblioteca escolar ..	67
5.4	Quarta sequência de atividades.....	74
5.5	Das intervenções de estratégias de leitura à evolução da escrita	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS	88
	ANEXOS	93

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFLA), da Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Lavras, que teve por finalidade analisar ações de mediação docente em atividades de leitura literária envolvendo a tríade criança-livro-adulto.

Nessa perspectiva, o presente trabalho busca uma aproximação entre as narrativas orais e escrita com as estratégias de leitura, a partir de atividades de leitura literária com intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem escrita, em uma turma de crianças de 5 (cinco) e 6 (seis) anos, da segunda etapa da Educação Infantil de uma escola municipal de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, de Minas Gerais. Esta pesquisa dialoga com atividades de pesquisa desenvolvidas por Goulart (2015); Nascimento (2019); Oliveira e Goulart (2017), e reflexões realizadas junto ao Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

Sendo assim, este estudo parte da premissa de que a leitura e, em especial, de livros de literatura infantil, mostra-se uma ação formativa desde a mais tenra idade, tendo em vista que pode contribuir com o desenvolvimento da linguagem, da socialização, da sensibilidade e da imaginação. Somado a essa perspectiva, Coelho (2000) defende que a literatura pode favorecer o amadurecimento interior, colaborar na formação das crianças e na compreensão de si, do outro e do mundo.

Nesse sentido, ao abordar que a leitura e a escrita estão presentes em todos os campos da atividade humana, a família é considerada a primeira instituição encarregada de incentivá-la no seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Em segundo lugar está a escola, entendida como um *lócus* em que a criança se relaciona com outras crianças e experimenta um mundo diferente do acostumado por ela, por meio das novas vivências e, conseqüentemente, devido às interações sociais.

Conforme os dizeres de Colomer (2016), o que ocorre na relação das crianças com os livros não é diferente, visto que é necessário um incentivo por parte de todas as pessoas envolvidas em seu convívio, como os pais, responsáveis, familiares, professores, psicólogos e pedagogos. O estímulo à leitura pode ser introduzido no cotidiano das crianças por meio de atividades lúdicas-pedagógicas como: jogos, brincadeiras, práticas de leitura e contação de histórias, recreação, rodas de conversas, visitas à biblioteca, entre outras. O fundamental é propiciar atividades criativas que estimulem a interação entre as crianças e os livros, para que

o desenvolvimento por meio da leitura seja eficaz e positivo, evitando que se caia numa rotina mecanizada.

Ampliando a discussão, Vygotsky (1998) salienta que a leitura e a escrita não são habilidades inatas à criança, pois a aquisição de tais habilidades depende das práticas sociais e culturais nas quais estão inseridas. Assim, a compreensão da leitura e da escrita não se dá de forma isolada, nem como algo trazido em seus aspectos biológicos, mas construído nas relações sociais, isto é, em interação com o(s) outro(s) e com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, consideramos que a mediação do professor torna-se essencial no percurso de aquisição e compreensão da leitura e da escrita, para que esse processo se constitua de forma efetiva, pois à medida que estimulamos, problematizamos e provocamos as crianças sobre um tema ou uma ideia, oportunizando-as a se expressarem, perguntarem, falarem, contarem, recontarem e refletirem, abrimos as portas para o espaço intersubjetivo de aprendizagem, de modo a corroborar com o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Durante a atividade de leitura adentramos e descobrimos novos mundos, por meio de narrativas que possibilitam encontros entre o real e o imaginário, propiciando a ampliação de experiências de leitura. Desse modo, destacamos que as práticas de leitura literária favorecem a fantasia, capacidade essencial no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, podem desenvolver e estimular a capacidade imaginativa, percepção, emoções, sentimentos e permitir, também, uma relação entre a criança e a linguagem escrita de uma forma mais significativa e prazerosa.

Conforme os escritos de Scholze e Rösing (2007), tanto ler como escrever extrapolam a decodificação, isso porque saber ler e escrever significa apropriar-se de conhecimentos relativos à cultura orientada pela escrita, de modo consequente, perpassa a possibilidade de atuação nessa cultura. Todo esse processo viabiliza a formação dos pequenos leitores, partindo do pressuposto de que para Vygotsky (2008) o exercício da linguagem proporciona e corrobora com o desenvolvimento cultural da criança em dois níveis: o social e o individual. Dessa forma, os diferentes usos da linguagem, como experiências de ouvir contação de histórias, leitura compartilhada e em voz alta, leitura individual e leitura de imagem realizada pelas crianças na primeira infância contribuem positivamente para a sua formação integral.

Destarte que, a linguagem é entendida por Vygotsky (1998) como uma forma de comunicação, tornando-se um meio auxiliador no processo de interação, atuando como mediadora entre os sujeitos e entre o sujeito e o mundo que o cerca. Para Vagula e Balça (2016), a linguagem escrita deve ser aproximada, familiarizada e engajada na Educação Infantil, de maneira que as crianças conheçam seu valor social e possam futuramente utilizar dessa

linguagem para amplificar as possibilidades de mobilidade social, em que a escrita se faz crucial.

Em relação ao contexto educacional, há mais de vinte anos os documentos oficiais vêm orientando ações pedagógicas na Educação Infantil, de modo a estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a aprendizagem da linguagem oral e escrita no espaço da Educação Infantil é vista como um dos elementos centrais para que a criança seja inserida nas mais diversas práticas sociais da leitura e escrita. Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ressaltam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir às crianças diversificadas experiências de narrativas, de apreciação, de exploração e de interação com a linguagem oral e escrita, e somado a isso, faz-se fundamental possibilitar o convívio das crianças com diferentes suportes e gêneros textuais, tanto orais como escritos (BRASIL, 2010).

Estudos acadêmicos têm apontado para a mesma direção, como Goulart (2015), ao abordar que é necessária uma ampliação do olhar didático-pedagógico para a Educação Infantil, com vistas a propiciar às crianças momentos de vivências de uso da linguagem nas diferentes manifestações, seja na oralidade ou na escrita.

À vista disso, considerando o que se discute e se orienta nos documentos referentes à Educação Infantil e a partir de vivências a campo, destacamos como problemática que nos move à pesquisa: De que modo as atividades de leitura literária e as intervenções pedagógicas, considerando as estratégias de leitura podem impactar no desenvolvimento da linguagem escrita e no processo de letramento literário das crianças?

A principal motivação para sustentar o presente projeto de pesquisa decorre da importância que a temática possui, tanto na dimensão teórica quanto na dimensão das práticas sociais, pois tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa pela escrita e, nesse sentido, podemos compreender o quanto a leitura e a escrita tornam-se imprescindíveis em nossa sociedade. Nessa direção, ressalto que desde a minha infância tenho contato com textos literários, devido ao incentivo familiar, e nesse processo construí um vínculo afetivo e interesse a respeito do tema a ser pesquisado.

Além disso, fazendo o estágio em Educação Infantil e participando do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no ano de 2019, em uma escola da rede municipal de ensino, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, observei algumas lacunas e limitações no que se tange às estratégias e intervenções antes, durante e depois da leitura literária. Essas vivências me provocaram algumas inquietações que me motivaram

substancialmente a realizar a respectiva pesquisa, a qual se constitui a partir dos resultados de um projeto de iniciação científica (PIBIC-UFLA) com financiamento da universidade, em que busco compreender a importância das atividades de leitura literária para o avanço e desenvolvimento das crianças da segunda etapa da Educação Infantil.

Frente a tais questões e apontamentos, a pesquisa teve como objetivo analisar atividades de intervenção antes, durante e depois da leitura literária, considerando as estratégias de leitura e o modo como repercutiram no desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças. A pesquisa pretendeu descrever práticas e estratégias de leitura em contexto educativo, com a finalidade de refletir sobre as contribuições para o processo de aquisição da língua escrita.

Dentre os objetivos específicos, ressaltamos: (1) verificar por meio de testes de escrita em que fase as crianças se encontram antes, durante e após a realização de intervenções lúdicas e pedagógicas; (2) desenvolver, aplicar e acompanhar atividades a partir de livros de literatura infantil com crianças de cinco e seis anos; (3) identificar e analisar os critérios de escolhas das crianças ao selecionarem livros de literatura na biblioteca escolar para leitura e reconto e (4) promover a sensibilidade para a ação leitora e contribuir para o processo de letramento literário das crianças.

Para isso, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, na configuração de uma pesquisa-ação, tomando como procedimento técnico e investigativo a observação sistemática, participante, individual e a aplicação de atividades de intervenção, em uma turma da segunda etapa da Educação Infantil, com crianças de cinco e seis anos de uma determinada escola da rede municipal do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

Ademais, nos capítulos que sucedem à introdução, serão postos os fundamentos teóricos que embasam o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro capítulo aborda sobre o conceito e o processo de escrita, sendo contextualizado o processo que antecede a aquisição da linguagem escrita, alguns apontamentos sobre o processo de alfabetização e letramento, sistema de escrita alfabética e discussões sobre a linguagem oral e escrita na Educação Infantil. O segundo capítulo apresenta reflexões sobre o conceito de leitura; a respeito da leitura imagem; das estratégias de leitura; da leitura literária e a formação de pequenos leitores e acerca da leitura literária em práticas educativas. No terceiro e no quarto capítulo discorreremos sobre a pesquisa, descrevendo os procedimentos metodológicos, para em seguida apresentar as atividades de intervenção a partir da leitura literária. Nas considerações finais, retomamos aspectos importantes da pesquisa, refletindo sobre contribuições das estratégias de intervenção antes, durante e depois da leitura literária para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e para

o processo de letramento literário das crianças. Por fim, apresentamos as referências e os anexos.

2 ENTRE A ORALIDADE E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

2.1 Conceito e processo de aquisição da escrita: alguns apontamentos

As contribuições das perspectivas teóricas de Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) começaram a ser exploradas no Brasil somente a partir da década de 1990, em que, foram evidenciadas importantes investigações dos autores sobre o desenvolvimento infantil e a respeito da existência de uma pré-história da escrita, com base em atividades, tais como o desenho, o jogo de faz-de-conta, a produção de textos e a leitura. Nessa ótica, os autores indicam a constituição de prováveis alicerces necessários para o processo de aquisição da escrita.

Nessa perspectiva, Marcuschi (1997, p. 120), aponta que “a escrita, enquanto prática social, tem uma história rica e multifacetada (não-linear e cheia de contradições)”. A escrita se tornou um bem social necessário para enfrentar o dia a dia e essencial para a própria sobrevivência do ser humano. Entretanto, o autor destaca que muito mais importante do que identificar primazias entre a oralidade e a escrita, é fundamental compreender as duas modalidades como modos de uso da língua e o quanto ambas são imprescindíveis nas práticas sociais. Nesse sentido, Marcuschi (1997, p. 123) aponta que se trata, então, “[...] de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar os seus usuários”.

De acordo com Vygotsky (1998), a linguagem escrita constitui-se como um simbolismo de segunda ordem. A produção ativa e efetiva de textos, permeada por atribuições de sentidos e portadora de significados, representa a primeira e mais irrefutável linha de desenvolvimento cultural, posto que se institui como objeto cultural produzido pela humanidade. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da escrita e da leitura apresenta pertinentes provocações, que nos levam a compreendê-las como atividades de grande complexidade, com função social, fundamentais ao processo de desenvolvimento da inteligência e personalidade do indivíduo.

A leitura e a escrita são funções psíquicas superiores, cuja apropriação acontece mediante o domínio de um sistema de signos simbólicos, que não se refere à junção das letras e palavras, mas no verossímil significado e linguagem produzida. Nesse processo, cada indivíduo desenvolve sua inteligência e personalidade, e aprende funções formadoras da sua segunda natureza, a saber: a de cunho social, que se desenvolve por meio da interação e da mediação cultural (VYGOTSKY, 1998).

Em relação à perspectiva de Vygotsky (1998) sobre os signos, Libâneo (2001) postula que:

Os signos (instrução) são “apropriados” (internalizados) mediante a educação. Os signos culturais enquanto instrumentos da atividade humana, são internalizados pelo indivíduo mediante a atividade de aprendizagem, a partir de uma atividade externa de “transmissão” garantindo com isso a autorregulação das ações e comportamentos do indivíduo. (LIBÂNEO, 2001, p. 5).

Em virtude, evidenciando que os signos são instrumentos e que podem ser internalizados através das atividades e por meio das interações que a criança faz durante seu desenvolvimento e processo educacional, Libâneo (2001, p. 2) assegura que a “[...] sala de aula é o lugar compartilhamento e troca de significados entre o professor e os alunos e entre os alunos”. Sendo um local de interlocução, de levantamento de questões, dúvidas e reflexões. Entretanto, a criação de elos e motivos de leitura e escrita devem ser levados em consideração por educadores ao inserirem as crianças em processos capazes de estimular e motivar o aprendizado da leitura e da escrita.

Sendo assim, Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) postulam que a escrita e a leitura auxiliam positivamente no desenvolvimento do pensamento, já que, a escrita reorganiza e amplia as possibilidades de expressão e de comunicação humanas, exigindo a mobilização e o uso de díspares capacidades psíquicas: a atenção, a recordação, a concentração, a capacidade de representação e de planejamento, diferentes formas de percepção, sendo todas orientadoras de diversificadas formas de atuação no mundo.

Assim, no processo de aquisição da leitura e da escrita, o docente desempenha um papel essencial, ao estruturar tempo, espaço, situações e atividades para que o processo de aprendizagem seja efetivado. Dentre as possibilidades está a organização de um entorno favorecedor de atividades de leitura literária e de contação de histórias, por meio da utilização de livros de literatura infantil.

2.2 O processo que antecede a aquisição da linguagem escrita

Ao estudar sobre a linguagem como uma das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1998) destaca uma reflexão sobre a “pré-história” da linguagem escrita, em que aponta aspectos acerca da importância da escrita para o desenvolvimento cultural das crianças. Dessa forma, é evidenciado pelo autor que embora a escrita tenha esse papel fundamental, ainda ocupa um lugar bastante estreito na prática escolar, visto que, ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, no entanto, não se ensina a linguagem escrita. Vygotsky (1998)

ênfatiza que escrever não é copiar, nem reproduzir palavras de forma mecânica, mas refere-se a um processo de compreensão do que a escrita representa socialmente.

Segundo Vygotsky (1998), as linguagens oral e escrita não se desenvolvem por si mesmas, trata-se de uma construção social, em que ambas vão se desenvolvendo. Entretanto, durante décadas se relacionava a aquisição da linguagem escrita com uma complicada habilidade motora, por isso se associava sua aprendizagem com o treinamento motor, cópia e a reprodução de letras, sílabas e palavras. Para Vygotsky (1998), a compreensão da escrita está vinculada a um sistema particular de símbolos e signos. Além disso, é importante salientar que o respectivo sistema constitui inclusive um simbolismo de segunda ordem que, gradativamente, vai se tornando em um simbolismo direto.

Todavia, a fim de compreender melhor os aspectos referentes ao desenvolvimento da linguagem escrita, Vygotsky (1998) distinguiu a relação entre aspectos de construção simbólica, numa dimensão cognitiva, que antecedem a compreensão da escrita, destacados pelo autor como “gestos e signos visuais”; “simbolismo no brinquedo”; “simbolismo no desenho” e “simbolismo na escrita”.

Ao discutir sobre o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança, Vygotsky (1998) aborda especificamente sobre o gesto como um signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, descrevendo-o como sendo uma “escrita no ar”, como um modo de representação e expressão da criança, na intenção de interagir-se com o outro. No que concerne aos signos escritos, Vygotsky (1998) define-os como simples gestos que foram fixados. Ressaltamos que existem dois domínios em que os gestos estão fortemente ligados à origem dos signos escritos, sendo que, o primeiro trata-se dos gestos visuais, seguida da representação simbólica construída a partir do desenvolvimento do grafismo infantil.

Diante disso, Vygotsky (1998) apresenta algumas pesquisas realizadas com crianças bem pequenas sobre a questão do simbolismo. Quando uma criança era solicitada para que desenhasse o ato de correr, começava demonstrando o movimento com os dedos, iniciando a partir de uma demonstração pelos gestos, encarando assim, os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr. Ou mesmo, quando se solicitou que desenhasse o ato de pular, sua mão começava fazendo movimentos indicativos do pular, o que acabava aparecendo no papel, resultando na mesma procedência de registros de traços e pontos.

Além disso, Vygotsky (1998) estudou o desenvolvimento do grafismo infantil a partir das pesquisas de Luquet (1969), para elucidar as fases do desenho. Os resultados das pesquisas de Vygotsky (1998) mostraram que, geralmente, tendemos a ver os primeiros rabiscos e

desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra.

Sendo assim, Vygotsky (1998) nos mostrou por meio de seus estudos que, quando uma criança desenha uma lata cilíndrica como uma curva fechada que lembra um círculo, está desenhando sua propriedade de redonda. Todavia, podemos afirmar que essa fase do desenvolvimento coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que, conseqüentemente, governa toda a natureza e o estilo dos seus primeiros desenhos. Contudo, por intermédio de todos esses experimentos, torna-se possível compreender a íntima relação existente entre a representação por gestos e a representação pelo desenho.

Outro aspecto destacado por Vygotsky (1998), diz respeito ao desenvolvimento do simbolismo no brinquedo. Sendo evidenciado pelo autor que a segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita trata-se dos jogos imaginários das crianças, visto que, a criança aciona a capacidade de representação simbólica quando alguns objetos podem denotar outros. Nessa perspectiva, a utilização de alguns objetos como brinquedos incentiva o potencial criativo, imaginário e simbólico. Não se trata do objeto em si, mas da função que exerce no momento da brincadeira, da possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo, uma vez que, essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo ou do ato de “faz-de-conta” das crianças.

Ressaltamos, por exemplo, que, uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira nesse sentido torna-se facilmente em um jogo imaginário na representação de um bebê, isso porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou o dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. Diante disso, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala”, por intermédio de gestos que comunicam e indicam, assim, os significados dos objetos usados para brincar, uma vez que, é somente na base desses gestos indicativos que os respectivos objetos adquirem, gradativamente, seu significado, assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se em um signo independente (VYGOTSKY, 1998).

É importante salientar que para Vygotsky (1998), um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se assim, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Assim, compreendemos que representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, podemos considerar a brincadeira do faz-de-conta como uma ação intrapsíquica, contribuidora para o desenvolvimento da linguagem escrita, que é um sistema de simbolismo de segunda ordem, isto é, não se trata de uma interação processada de modo direto, mas por meio de signos imaginários compondo

funções cognitivas. Vygotsky (1998) entende que a linguagem escrita é constituída por intermédio de um sistema de signos que indicam os sons e as palavras da língua falada, e considera que a linguagem oral também é representada por um sistema de signos da realidade complexa do falante.

Contudo, é importante evidenciar que, assim como no brinquedo, outro aspecto se refere ao simbolismo do desenho, em que, o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Dessa forma, destacamos que os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais, ou seja, gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis; e no que se tange ao gesto, constitui a primeira representação do significado. Assim, pode-se entender que é somente mais tarde então, que independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto.

Diante disso, podemos inferir que a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, que leva diretamente à linguagem escrita. Pois, à medida que o desenvolvimento prossegue, o processo geral de nomeação se desloca cada vez mais para o início do processo, que, então, passa a ser equivalente à escrita da palavra que acabou de ser dita.

Ademais, Vygotsky (1998) ao discutir sobre o desenvolvimento do simbolismo no desenho, apresenta que a linguagem falada predomina no geral e, modela a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis. Isso inclui o desenho. À vista disso, o autor descreve que inicialmente a criança desenha de memória, nesse sentido, se pedirmos para a mesma desenhar sua mãe ou algum outro objeto que esteja perto dela, a criança desenhará sem sequer olhar para o original, pois as crianças não desenharam o que veem, mas o que conhecem. Pois, elas são muito mais simbolistas do que naturalistas, não estando então, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, segundo (VYGOTSKY, 1998). Mediante isso, o desenvolvimento subsequente do desenho feito pelas crianças não tem explicação em si mesmo e tampouco é puramente mecânico.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) pontua que o desenho pode ser compreendido então como uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal, uma vez que, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram essencialmente conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos (VYGOTSKY, 1998).

Ademais, sobre o aspecto do “simbolismo na escrita”, Vygotsky (1998, p. 76) ressalta que foi Alexander Romanovich Luria o responsável na pesquisa por tentar recriar experimentalmente o processo de simbolização na escrita, de maneira a poder estudá-lo de forma sistemática. Assim, em seus experimentos as crianças que ainda não escreviam

convencionalmente foram colocadas frente à tarefa de elaborar algumas formas simples de notação gráfica. Pedia-se, então, que procurassem não esquecer um certo número de frases, que excediam em muito as suas capacidades naturais de memória.

Segundo Vygotsky (1998), quando as crianças se convenciam de que não seriam capazes de lembrar de todas as frases, era dado uma folha de papel a elas, e pediam-nas que grafassem ou representassem, de algum modo, as palavras apresentadas. Contudo, podemos dizer que no estágio dos três para os quatro anos, as notações escritas em nada ajudavam as crianças no processo de lembrança, visto que, ao tentar lembrar as frases, elas nem se quer olhavam para o papel, entretanto, foram encontrados alguns casos, aparentemente surpreendentes, que destoavam consideravelmente dessa regra geral. Pois, em alguns casos, as crianças após rabiscarem traços absolutamente não diferenciados, conseguiam reproduzir as frases, parecendo então, que estavam lendo. Surgia então uma relação inteiramente nova para esses rabiscos e para a atividade motora autorreforçadora, visto que, pela primeira vez os traços tornavam-se símbolos mnemotécnicos.

Vygotsky (1998) considerava o estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita das crianças, acreditando que gradualmente elas poderiam transformar esses traços indiferenciados. Assim, nesse processo, simples sinais indicativos, traços e rabiscos simbolizadores poderiam ser substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, seriam substituídos pelos signos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar que, “os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem” (VYGOTSKY, 1998, p. 77), que compreende a criação de sinais escritos de representação dos símbolos falados das palavras. No entanto, para isso, as crianças precisam fazer uma descoberta básica, ou seja, de que, além de coisas e objetos, podemos desenhar também a fala. Nesse sentido, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural.

Contudo, em um aspecto mais geral, intitulado “Implicações práticas”, Vygotsky (1998) destaca uma visão geral da história completa do desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças, que leva-nos a três conclusões de caráter prático, excepcionalmente importantes. Diante disso, aborda que a primeira refere-se ao fato de que seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola, pois se de fato as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, então, o ensino da escrita também deveria ser de responsabilidade da educação pré-escolar.

No entanto, entendemos que ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, essencialmente, uma segunda demanda: a escrita deve ser “relevante à vida”, pois só assim fará sentido para as crianças. Diante disso, uma segunda conclusão, então, é de que a escrita deve ter significado para as crianças, e somado a isso, de que uma necessidade intrínseca deve ser estimulada, para que a escrita seja incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida, pois só assim, segundo (VYGOTSKY, 1998) poderemos estar certos de que a criança se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova, efetiva, qualitativa e complexa de linguagem.

Por conseguinte, evidenciamos que o terceiro ponto abordado refere-se ao ensino da escrita, que deve ocorrer de forma que se possa oferecer uma abordagem motivante para o desenvolvimento da escrita. Pois, assim, a criança pode passar a ver a escrita como um treinamento natural no seu desenvolvimento e não como um treinamento imposto de fora para dentro (VYGOTSKY, 1998). Entretanto, para que isso aconteça de fato, é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Somado a isso, torna-se imprescindível que os educadores acompanhem todo esse processo atentamente, pois assim, podem contribuir de maneira efetiva e qualitativa para o pleno desenvolvimento dos discentes.

Diante de todo o exposto, Goulart (2015) assevera que o processo de aquisição da escrita não acontece somente quando a criança inicia o primeiro ano do ensino fundamental, haja vista que, seu percurso é construído a partir de um processo de elaboração e reelaboração do sistema simbólico pela criança, no qual a criança inicia com gestos, como uma forma de representação da linguagem, que perpassa a fase da rabiscção, das garatujas e das brincadeiras de representação imaginária, chegando ao ato de desenhar, passando pelos sinais gráficos, até atingir a escrita.

2.3 Alfabetização e letramento: discutindo conceitos

Conforme conceituado por Soares (2004), a alfabetização pode ser considerada como o processo de aquisição do sistema alfabético e de suas convenções, diferenciando-se assim do letramento, compreendido como o desenvolvimento de habilidades que propiciam o ler e o escrever de forma adequada e competente, em diversificadas situações pessoais, sociais e/ou escolares, em que precisa-se ou deseja-se aprender a ler ou escrever diferentes tipos e gêneros de textos, em suportes diversos, atendendo a diferentes objetivos e funções.

Soares (2003) evidencia a alfabetização como parte constituinte da prática da leitura e da escrita, e afirma que não pode ser desprezada, devendo ser ensinada de forma sistemática e não simplesmente ficar diluída no processo de letramento. Isto posto, a autora define a alfabetização como um processo de aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala, isto é, como transformamos os sons da fala (fonemas) em letras ou grafemas. Referindo-se ao processo de aprender a ler e a escrever, ou seja, a aquisição de uma tecnologia: o sistema alfabético e ortográfico (SOARES, 2003).

De acordo com Soares (2004), o conceito de letramento é recente, visto que, foi introduzido na linguagem da educação há pouco mais de duas décadas. Sendo assim, Soares (2004, p. 96) aborda que o surgimento da palavra letramento aconteceu pela “[...] 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”. Diante disso, devido ao conceito de letramento ter a origem a partir de uma ampliação do conceito de alfabetização, os dois processos são constantemente confundidos e até mesmo fundidos.

Nessa perspectiva, cabe elucidar que a alfabetização e o letramento são processos distintos e envolvem bases linguísticas e cognitivas específicas, no entanto, são indissociáveis e interdependentes, uma vez que, a alfabetização só faz sentido quando é desenvolvida em contextos de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, em um contexto de letramento, assim como as atividades de letramento também só podem desenvolver-se efetivamente e qualitativamente por meio da aprendizagem do sistema de escrita, conforme abordado por (SOARES, 2004).

Dessa forma, Soares (2003) salienta que a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, já que, para a autora, as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo. Sendo assim, pode-se apreender que na aprendizagem inicial da língua escrita a alfabetização e o letramento devem ser contemporâneos, atuando ao mesmo tempo, em que a criança deve se alfabetizar em um contexto de letramento e se letrar ao mesmo tempo se alfabetizando.

Nessa direção, Soares (2003) destaca ser fundamental compreender que o caminho possibilitador do processo de ensino e aprendizagem significativo é o que promove a junção de diversos conhecimentos e metodologias, articulando assim, a aquisição do sistema de escrita, favorecida pelo ensino direto, explícito e ordenado, compreendido como o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso eficiente e adequado da leitura e escrita nas práticas sociais, que referem-se às práticas de letramento.

À luz desses apontamentos, Soares (2003) nos leva a reflexão que para acontecer de fato avanços e a reinvenção da alfabetização é necessário juntarmos o que aprendemos no passado

com as novidades do presente, e não retrocedermos ao que já foi superado, sendo um momento de procurar caminhos e de recusar descaminhos. Assim sendo, cabe ressaltar que um dos caminhos apontados por Soares (2004) para a superação dos problemas enfrentados na alfabetização é o processo de alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, em que a criança vai sendo alfabetizada, isto é, construindo e ampliando seus conhecimentos sobre o sistema alfabético e ortográfico da língua escrita em situações de letramento, por meio da interação com materiais escritos reais e, por outro lado, o processo em que a criança vai desenvolvendo comportamentos e habilidades de uso competente da língua escrita nas práticas sociais (SOARES, 2004), envolvendo-se gradativamente no contexto, por intermédio de mediações e de intervenções didático-pedagógicas efetivas e qualitativas no processo educativo.

2.4 Sistema de escrita alfabética e o processo de alfabetização

Ao abordar sobre a alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1999) consideram como um processo de interação numa perspectiva tríade, envolvendo assim, quem ensina, quem aprende e também o objeto de conhecimento, que é a própria língua escrita. Para as autoras, a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, e não um processo de codificação, visto que, trouxe como centralidade os modos e o processo de compreensão da natureza deste sistema pelo próprio sujeito, em junção com a função e aplicação da escrita.

Para Ferreiro (2010), as crianças têm um papel ativo no que se tange à apreensão deste objeto social e complexo, que é a escrita. Todavia, a alfabetização inicial é pensada em função da analogia existente entre o método utilizado e o estado de maturidade ou de prontidão da criança. Ferreiro (2010) pontua que os dois pólos do processo de aprendizagem, ou seja, quem ensina e quem aprende, têm sido considerados sem levar em conta o terceiro elemento, que é a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem (FERREIRO, 2010). Ademais, a autora aborda de que maneira este objeto de conhecimento interfere no processo, utilizando-se uma relação tríade: por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem com suas características peculiares e, por outro lado as concepções de quem aprende e as concepções dos que ensinam (FERREIRO, 2010).

Dessa forma, conforme Ferreiro (2010), a criança aprende por intermédio de suas próprias produções, dando-se ênfase não só aos aspectos gráficos, mas sim nos aspectos construtivos. À vista disso, ressalta ainda que a diferenciação entre desenhar e escrever é extremamente importante, posto que, ao desenhar se está no domínio icônico, e já ao escrever

se está fora do icônico. Além disso, a autora afirma que as crianças exploram muitos critérios, que lhes permitem algumas vezes instabilidades sobre o eixo quantitativo, variando-se assim, a quantidade de letras de uma escrita para outra. Em continuidade, Ferreiro (2010) aborda acerca das informações específicas do adulto, no qual esclarece a existência de uma série de concepções que não podem ser atribuídas a uma influência direta do meio, visto que, existem determinados conhecimentos a respeito da linguagem que só podem ser adquiridos por intermédio de outros informantes, como leitores adultos ou crianças maiores.

Sendo assim, considerando que a escrita não é um código, mas um sistema notacional, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que enquanto as crianças aprendem a ler e a escrever formulam uma série de ideias sobre a escrita alfabética, atribuindo assim, aos símbolos da escrita alfabética significados bastante distintos. Dessa forma, Coutinho (2005) evidencia que para a aprendizagem do sistema de escrita ocorrer de forma efetiva e qualitativa, faz-se essencial que os educandos tenham oportunidades diversas de fazê-lo, aprendendo por meio de brincadeiras lúdicas, atividades e jogos pedagógicos, haja vista que, para a autora, quanto mais os discentes realizarem esse processo, isto é, de pensarem sobre a organização da escrita, o que representa e para que serve, maiores as chances de aprendizado e compreensão a respeito do sistema de escrita alfabética.

À luz dessas perspectivas, cabe evidenciar que autores como Coutinho (2005); Ferreiro (2010); Ferreiro e Teberosky (1999); Morais (2012) abordam aspectos imprescindíveis referentes ao processo de alfabetização, que nos auxiliam a compreender satisfatoriamente sobre as hipóteses de escrita, a começar pela fase chamada de “Garatuja”, que Ferreiro (2010) considera ser a fase em que as crianças fazem rabiscos e traçados, muitas vezes incontrolados e desordenados, com variações em comprimentos e direção. No primeiro estágio, correspondente a garatuja icônica, a criança apresenta movimentos circulares, mas ainda não diferencia o desenho da escrita. Já no segundo estágio – garatuja não icônica – a criança diferencia o desenho da escrita, entretanto, não identifica o sistema de escrita, apesar de usar letras. Além disso, não faz a diferenciação entre letras e números.

Em decorrência, passando-se por todo esse processo, Ferreiro (2010) aborda que as crianças começam a descobrir que as partes da escrita – suas letras – podem equivaler a outras variadas partes da palavra escrita – sílabas. Mediante a isso, inicia-se assim, a fase que intitula-se “pré-silábica”, em que as crianças conforme (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) no primeiro estágio começam a perceber e entender que para escrever precisam de letras, entretanto, como ainda não conseguem relacionar as letras com os sons da língua falada, colocam diferentes letras que não tem relação sonora com as palavras. No segundo estágio, a criança começa a apreender

que coisas diferentes possuem também nomes diferentes, e devido a isso, quando vai escrever uma palavra, altera a ordem das letras (diferenciação qualitativa inter-relacional). Somado a isso, outra relação que as crianças instituem é que uma palavra para ser lida necessita de, no mínimo, três letras (Hipótese quantitativa) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Ademais, Coutinho (2005) pontua que no nível pré-silábico as crianças possuem hipóteses elementares a respeito da escrita, entendendo que escrever e desenhar são a mesma coisa. Nesse viés, segundo Coutinho (2005), devido à dificuldade que algumas crianças apresentam nessa fase, de diferenciarem letras e números, muitas vezes escrevem usando rabiscos, desenhos, garatujas, números, pseudoletas e/ou até mesmo misturam alguns desses elementos.

Além disso, Coutinho (2005, p. 52) destaca que, na hipótese pré-silábica os educandos consideram que “[...] a escrita serve para nomear as coisas”, acreditando que só é possível escrever os nomes de objetos, e assim, ações como pular e correr, e sentimentos como o amor e o carinho, dentre outros, não são possíveis de serem escritos. Em relação a isso, Coutinho (2005, p. 53) evidencia que para as crianças que estão nessa fase “[...] a escrita é uma representação direta do objeto”, já que, elas ainda não percebem que a escrita representa no papel justamente os sons da fala. Sendo assim, ao serem pedidas para escreverem algumas palavras, as crianças têm tendência a escreverem guardando as características do objeto, entendendo que estas precisam ser grafadas, fenômeno denominado de realismo nominal.

Nessa perspectiva, podemos compreender que no trabalho didático-pedagógico, o principal desafio do professor em relação aos discentes que se encontram neste nível, é de ajudá-los a perceberem “[...] que a escrita representa os sons da fala, e não os objetos em si com suas características” (COUTINHO, 2005, p. 54). Sendo assim, na fase pré-silábica é bastante significativo à exploração com as crianças de textos conhecidos de memória, já que, ao realizarem a leitura de textos de cor, vão ajustando a pauta sonora à pauta escrita, por meio da compreensão de que o que elas leem está escrito no papel (COUTINHO, 2005).

No nível posterior, denominado silábico, o desafio de compreender o que a escrita nota já foi superado segundo Coutinho (2005, p. 54) “[...] porque os alunos começam a perceber que a escrita está relacionada com a pauta sonora da palavra”. Salientamos que a fase silábica se desdobra em duas, sendo que a primeira é nomeada como hipótese silábica sem valor sonoro, em que a criança compreende que a escrita é a representação da fala, e por isso, escreve uma letra para representar a sílaba, sem se preocupar com o valor sonoro correspondente, característica referente ao estágio silábico de quantidade. A segunda refere-se a uma escrita com valor sonoro, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209), as crianças percebem que “[...]”

cada letra vale por uma sílaba”, logo, nesta fase silábica de qualidade escrevem uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba, assim, às vezes usam só vogais e outras vezes consoantes e vogais. De acordo com Morais (2012), no auge da hipótese silábica a criança apreende que para cada sílaba pronunciada deve-se colocar uma letra. Para o autor, esse é um grande salto no processo de aprendizagem, já que, a criança descobre o vínculo existente entre as partes orais e as partes escritas.

Sobre a hipótese silábica-alfabética, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214) evidenciam que a criança “[...] descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima”, exigências puramente internas, isto é, hipóteses originais criadas pela criança. Nesse sentido, Ferreiro (2010) destaca que na fase silábica-alfabética, a criança ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. A dificuldade é mais visível nas sílabas complexas.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) destacam que “a escrita alfabética constitui o final desta evolução”. Assim, nesse nível, a criança já ultrapassou a barreira do código, compreendendo “[...] que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Portanto, na fase alfabética, as crianças já assimilam o sistema de escrita, produzindo assim, escritas alfabéticas, mesmo que muitas vezes não dominam totalmente as normas ortográficas da escrita.

Portanto, compreendemos que desde cedo à criança tem hipóteses sobre a leitura e a escrita, e estas devem ser conhecidas pelo educador e exploradas em seus vários níveis, com vistas a alcançar uma maior eficiência no processo educacional. Cabe ressaltar que, Ferreiro (2010) afirma que a leitura e a escrita têm sido habitualmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática. Assim, destacamos que as atividades de interpretação e de produção da escrita iniciam antes mesmo da escolarização, visto que, a aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaboradas, não podendo ser então limitada a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras. Pois, para Ferreiro (2010), a escrita é um objeto cultural, resultante do esforço coletivo da humanidade, precedendo e excedendo assim, os limites escolares.

2.5 As discussões sobre linguagem oral e escrita na Educação Infantil

Consideramos a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, que privilegia o educar e o cuidar, de modo a favorecer situações de aprendizagem, de reflexão sobre aspectos

curriculares, situações de socialização e interação com o contexto social e cultural da criança, o que abarca o domínio da linguagem oral e escrita.

Além disso, entendemos que a tríade educar, cuidar e brincar é indissociável e constitui a base fundante dos saberes e fazeres que devem estar presentes no cotidiano do espaço da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Ampliando a discussão, é fundamental destacar que de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a linguagem oral e escrita constitui-se como um dos eixos básicos de trabalho na Educação Infantil¹, tendo como objetivo a formação efetiva do sujeito, no processo de aprendizagem e de interação com outras pessoas. Assim:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Nesse sentido, é possível compreender a importância da interação e da participação das crianças em situações de leitura e escrita, que possibilitem o manuseio de materiais escritos, a leitura e a escrita espontânea de textos, o reconhecimento do próprio nome e atividades de leitura como fonte de prazer e entretenimento. Pois, por meio dessas atividades pode-se criar condições favoráveis a um ambiente alfabetizador com práticas de letramento, que propiciam às crianças a compreensão de uma cultura letrada a qual fazem parte (BRASIL, 1998).

Diante disso, no documento orientador atual “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), é explicitado sobre a importância do ato de ouvir, de se recontar, formular perguntas e respostas sobre as histórias e, somado a isso, de introduzir a criança de forma processual no universo da escrita (BRASIL, 2018). Isso pode ser evidenciado por meio das habilidades do Campo de Experiências: “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. Prevendo como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

¹ Conforme descrito nas DCNEI (BRASIL, 2010), a Educação Infantil deve ser ofertada em creches e pré-escolas, isto é, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que buscam educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (BRASIL, 2018, p. 49).

Assim, podemos assimilar a necessidade da realização de ações de contações de histórias e mediação de leitura literária com as crianças da Educação Infantil, já que, por intermédio dessas práticas distintas as crianças são provocadas e oportunizadas a ampliarem seus conhecimentos, aprendizagens, vivências, experiências leitoras e interações consigo, com o outro e com o mundo. Diante disso, salientamos que a atividade de contação de histórias se refere essencialmente ao ato de se contar, ou melhor, narrar às histórias. E contar trata-se de um processo de mediação literária, por provocar um encontro com o imaginário, um momento de leitura da narrativa pelos sentidos (GOULART, 2018).

A arte de contar histórias é uma prática e arte milenar, tendo seu início desde os primórdios da humanidade por meio da tradição oral. Segundo Abramovich (1997, p. 18) “[...] contar histórias é uma arte... e tão linda!!!”. Sendo assim, entende-se que a atividade de contação de histórias se torna fundamental nos mais variados ambientes, pois à medida que instiga a imaginação, a oralidade e a criatividade, contribui para a formação da personalidade da criança, envolvendo aspectos educativos, sociais e afetivos.

Deste modo, é possível apreender que a ação de contar histórias no âmbito escolar pode ser bastante pertinente, pois uma contação ou leitura em voz alta com entonação, ritmo, volume, intensidade, adequação, com emoção, com fluência e com sensibilidade, além de poder enriquecer a *práxis* docente, ao mesmo tempo pode promover conhecimentos e aprendizagens múltiplas, tanto para os educadores como para as crianças (DALVI; QUADROS; SILVA, 2016).

Por meio de atividades de contação de histórias, as crianças pequenas são estimuladas a imaginar um mundo de sua autoria, com seus personagens e lugares criados por elas. Essas sensações despertam a imaginação das crianças, que se apropriam da narrativa numa espécie de encantamento, provocado pelo enredo e pelo movimento de produção de sentidos que a leitura desperta (ABRAMOVICH, 1997).

Sisto (2012, p. 16) pondera que “[...] contar histórias é a possibilidade, sim, de formar leitores, num verdadeiro ato de subsistência, não só do já inventado, mas do universo que as palavras transcriam para levitar”. Mediante isso, podemos dizer que a contação de histórias emerge o imaginário, favorece a criação de um ambiente de encantamento, de grandes descobertas, de suspense, de surpresa, instigante, de ludicidade e emoção, possibilitando então, um momento prazeroso e significativo para cada criança, que ocasiona em um desejo de viver tal qual a história conta.

Contar histórias para Sisto e Motoyama (2016) é criar uma atmosfera para que o leitor-ouvinte ou leitor-espectador possa atingir a compreensão do contexto da narrativa por meio dos sentidos, numa leitura sensorial, em que olhos, ouvidos, gestos e fala são acionados. Assim, abordamos que a utilização da leitura literária e da contação de histórias em sala de aula e nos mais diversos âmbitos pode ser bastante propício e nesse sentido, possibilitar que todos saiam ganhando, tanto a criança, que será instigada a imaginar e a criar, quanto o educador, que irá ministrar uma aula muito mais prazerosa e produtiva, o que conseqüentemente resultará na conquista do objetivo pretendido: a aprendizagem significativa.

No entanto, é imprescindível salientar que, diferentemente da contação de histórias, na mediação da leitura literária o professor não muda as palavras, mas lê o texto na íntegra, e a partir disso, desenvolve as práticas de mediações, tendo por objetivo dar visibilidade à linguagem, a fim de introduzir as crianças no universo letrado desde a primeira infância.

De acordo com Vygotsky (1998), todo sujeito adquire inicialmente seus conhecimentos no plano externo, intersíquico, como na relação social, para depois converter-se em um órgão da individualidade da criança, ou seja, firmar-se como conquista interna do seu psiquismo. E, nesse sentido, percebemos a importância da mediação, visto que todo esse processo depende diretamente do modo como às aquisições são construídas e mediadas pela cultura. O que atribui aos profissionais da educação a necessidade de integrar práticas de mediação, para se produzir efeitos positivos e qualitativos no que concerne ao desenvolvimento e avanço das crianças.

Para Colomer (2016, p. 108), “a mediação do adulto começa na primeira infância”, e nesse sentido, é válido destacar que o próprio ato de ler é um processo de mediação, e portanto, conforme Abramovich (1997, p. 18) “[...] não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante”, dado que, para acontecer mediações, atividades de leitura literária e intervenções de estratégias de leitura efetivas, é fundamental que o educador faça escolhas literárias com clareza. Somado a isso, é essencial que se explore os espaços disponíveis da escola para o momento da leitura, estude a obra, faça leituras compartilhadas e possa também propor discussões e dar voz às crianças, para que então, sejam ativas em todo o processo (CORSINO *et al.*, 2016), pois o ideal é se ler com o outro e não somente para o outro.

Nessa perspectiva, Paiva (2016) postula que:

Nas situações de leitura mediada que ocorrem na Educação Infantil, vale apostar numa relação mais cúmplice e apaixonada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos – das crianças, uma vez que a escuta compreensiva e não passiva que elas realizam pode conduzir melhor a leitura e a mediação. Por isso, a opção de ler com as crianças pode ser a mais interessante na Educação Infantil. (PAIVA, 2016, p. 41).

Nesse contexto, Dalvi, Quadros e Silva (2016, p. 36) evidenciam que a leitura deve ser “[...] apresentada como algo prazeroso e que, simultaneamente, desenvolve a inteligência, a criatividade e o conhecimento”, com vistas a despertar a curiosidade, a vontade de ler e também a criticidade. Além disso, denotamos inclusive que ao ler para uma criança o adulto pode dar vida às páginas do livro, e assim, apresentar não só as emoções das histórias, mas também outros mundos possíveis, pois “[...] a leitura literária é partilha e ao mesmo tempo é também momento de intimidade e silêncio, no qual leitor (ou ouvinte) e livro conversam” (PAIVA, 2016, p. 41).

Portanto, a mediação não acaba quando se termina a leitura do livro, ela vai além, tendo em vista que, mediações e intervenções de qualidade envolvem uma boa conversa sobre o livro lido para além do óbvio e do literal do texto. E, nesse sentido, entendemos que é essencial estimular as crianças a falarem o que sentiram antes, durante e após a leitura, perguntar o que entenderam, e a partir disso então, estabelecer outros diálogos possíveis a partir das respostas, dúvidas e questionamentos das crianças (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016).

No próximo capítulo discutiremos sobre os aspectos da leitura, da leitura literária e das estratégias de leitura para o desenvolvimento qualitativo e efetivo das crianças na Educação Infantil. Partimos da concepção de que as atividades de leitura literária e as estratégias de leitura permitem às crianças um aprendizado de forma aprazível, por meio da vivência e participação em um processo repleto de sentidos e significados.

3 LEITURA E SUAS VERTENTES TEÓRICAS

Ao discutir sobre o conceito de leitura, Martins (2010) descreve que ler significa inteirar-se do mundo, uma vez que, possibilita a conquista da autonomia, e, portanto, permite desvencilhar-se de ler pelos olhos do outro. Nessa perspectiva, entendemos que a atividade de leitura pode assumir um papel determinante no processo de autonomia e desenvolvimento do sujeito.

Ao escreverem sobre o conceito de leitura, Corsino *et al.* (2016, p. 21), apresentam que:

A palavra “leitura” tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades. A ampliação do conceito se explica pelo que perpassa as leituras: a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler.

Desse modo, percebemos que a palavra “leitura” carrega consigo uma amplitude de significados, sendo utilizada para caracterizar diversas ações em diferentes situações e contextos. A leitura pode ser compreendida como uma ponte para o processo educativo eficiente, efetivo e qualitativo, tendo em vista que sua aprendizagem está relacionada geralmente ao processo de formação global do sujeito, bem como de sua convivência e participação social, cultural, política e econômica (MARTINS, 2010).

Além disso, é fundamental abordar que por meio da leitura podemos, inclusive, abrir as comportas interpessoais e intrapessoais para se questionar, entender e problematizar o mundo, partindo-se da premissa que, o ato de ler:

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos — dum jeito ou de outro — através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Diante disso, compreendemos que ler é imprescindível em nossa sociedade, posto que, “[...] tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101). Por esta razão, de todas as competências culturais, ler, talvez seja a mais valorizada entre nós. À vista disso:

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 2010, p. 30).

Nessa perspectiva, a autora enfatiza que dentre as muitas concepções de leitura, pode-se sintetizá-las em duas caracterizações. Sendo assim, inicialmente a leitura é colocada como sendo uma decodificação mecânica de signos linguísticos, que acontece por meio do condicionamento estímulo-resposta, sendo esta uma perspectiva behaviorista-skinneriana. No que concerne à segunda caracterização, a leitura é apontada como sendo um processo de entendimento bastante abrangente, dado que, “[...] envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 2010, p. 31), a qual faz parte da perspectiva cognitivo-sociológica.

A partir disso, destacamos que a leitura vai muito além do texto e começa antes mesmo do contato com ele, isso porque a leitura trata-se sobretudo de uma prática social. Entretanto, evidenciamos que essa experiência particular, em que cada indivíduo gradualmente ressignifica o que é a leitura, se dá a partir do contexto geral em que se atua, por intermédio de diálogos e interações com outros leitores e pessoas com quem convive, e nessa circunstância, a leitura torna-se uma atividade social, visto que, envolve a vivência, a relação e a interação com o outro.

Chartier (1988) considera como ato de ler, desde um rápido passar de olhos sobre determinado material impresso, até o ler e reler um texto mais denso, afirmando que, nessa diversidade de formas de ler, o leitor vai sendo formado, seja pela observação, interação ou pela participação em diversas situações de leitura, sendo que, por meio do contato com os livros podemos realizar viagens em diversas épocas, tempos e espaços.

Nessa direção, Farias e Bortolanza (2012), evidenciam que:

[...] a leitura é um processo histórico no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados de um texto, em uma situação social e cultural, a partir dos propósitos que estabelece para a leitura, seu conhecimento prévio, isto é, os conhecimentos de mundo, linguístico e textual. (FARIAS; BORTOLANZA, 2012, p. 34).

À vista disso, a leitura não é considerada como necessariamente uma mera decodificação de signos linguísticos, mas como a apropriação dos significados de um texto, ou seja, a produção de sentidos pelo leitor, partindo do pressuposto que a leitura é fonte de construção e apreensão do saber. Desse modo, Alves (2012, p. 26) assevera que, “a leitura é um instrumento que nos subsidia não apenas para aprender, mas também para pensar”, pois, torna o leitor mais crítico e capaz de considerar e analisar criteriosamente diferentes perspectivas, nos mais diversos contextos.

Discutindo sobre o ato de ler, Brandão e Micheletti (2007) postulam que pode ser definido como um processo de grande abrangência e complexidade, isto é, um processo de compreensão e de inteligência de mundo, que envolve respectivamente uma característica essencial e singular ao indivíduo: sua capacidade simbólica e de interagir com o outro pela mediação de palavras. Diante disso, a leitura é vista como um processo de compreensão de mundo, promovendo, então, características fundamentais singulares do homem, que o permite conviver e interagir com o meio que o rodeia.

A leitura é um ato social, que acontece de modo diferenciado na relação entre os sujeitos leitor e autor com o texto, num processo de interação decorrente de finalidades e de necessidades determinadas socialmente. Assim, a leitura deve ser entendida como resultante de sentido. Ler não é simplesmente decodificar, traduzir e repetir, mas construir uma sequência repleta de significados e sentidos, a partir da realidade e contexto de cada um (KLEIMAN, 1989).

Nesse sentido, os autores Dalvi, Quadros e Silva (2016) abordam que a leitura pode ser caracterizada ao mesmo tempo como uma prática para si e para os outros, consigo mesmo e com os outros, permitindo ao indivíduo uma apropriação e formação cultural e social de forma mais efetiva e significativa. Dessa forma, o ato de ler não implica em uma troca de sentidos somente “[...] entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p. 27).

Na perspectiva intrapsíquica, Souza e Cosson (2011) salientam que na medida em que visualizamos quando lemos, criamos gradualmente imagens pessoais e isso mantém nossa atenção, possibilitando assim, que a leitura se torne mais significativa. A leitura é entendida por Valle (2006, p. 4) como “um processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que se expropria dele”, ao qual apresenta estratégias dinâmicas de produção de sentido que permitem as várias condições de interação entre sujeito e linguagem, ou seja, compreendida

como uma habilidade fundante do ser humano, como ato de coprodução de texto, a partir da interpretação e como uma prática social.

A leitura se mostra um instrumento de convivência e de interação social, assim como de delineamento de novas e prazerosas fronteiras do saber. Além disso, a leitura pode ser evidenciada como uma ferramenta indispensável, podendo propiciar a ascensão a saberes diversos e ao conhecimento expressivo de si, do outro e do mundo.

Segundo Valle (2006, p. 5) “a leitura é um processo interno, mas precisa ser ensinado” e uma condição para que isso aconteça, isto é, para o discente aprender, é que ele observe a um processo de leitura que lhe permita ver estratégias de compreensão do texto em situação real, significativa e funcional, para que assim, posteriormente entenda como o professor faz para elaborar uma interpretação e, possa a partir de toda a aprendizagem realizar suas próprias compreensões, reflexões e produções.

Nessa direção, com base em Solé (1998) destacamos que poder ler é poder compreender e interpretar textos escritos de inúmeros tipos, com diferentes intenções e objetivos. Esses aspectos contribuem de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é entendida e usada como um instrumento para o manejo de certas situações em uma sociedade letrada.

Além disso, quando tratamos da leitura para crianças é importante destacar que segundo Martins (2010, p. 37) existem três níveis básicos de leitura, que são denominados como níveis: “sensorial”, “emocional” e “racional”. Apesar de cada um deles corresponder a uma maneira de aproximação ao objeto lido, ambos são inter-relacionados.

Dessa forma, é extremamente difícil realizarmos uma leitura apenas sensorial, emocional ou racional, “[...] pelo simples fato de ser próprio da condição humana inter-relacionar sensação, emoção e razão” (MARTINS, 2010, p. 77), tanto para se expressar como na tentativa de buscar sentido, e também para compreender a si, ao outro e ao mundo.

Mediante isso, denotamos que a leitura sensorial começa desde muito cedo e acompanha o leitor durante toda a vida. Está relacionada aos referenciais mais elementares do ato de ler: a visão, ao tato, a audição, ao olfato e ao gosto. Pois, antes mesmo do livro ser o texto escrito, ele é um objeto concreto, uma peça, com cor, imagem, forma, volume, textura, som, cheiro e até mesmo barulho, à medida que é folheado. Além disso, este tipo de leitura tende mais ao imediato do aqui e agora, e isso se dá em face do meio utilizado para realizá-la, que é justamente os sentidos. Os sentidos permitem ainda que o leitor identifique o que lhe agrada ou não, mesmo sem justificativas, auxiliando-o de certa forma, no desvendamento dos mistérios e delícias presentes e envolventes da leitura.

Em decorrência, faz-se necessário enfatizar que quando uma leitura – seja ela qual for – nos desperta curiosidade, provoca descobertas e lembranças, estimula a fantasia, nos faz ficar alegres ou tristes, deixamos então de ler apenas com os sentidos e entramos em outro nível de leitura, que é o emocional (MARTINS, 2010). A leitura emocional é capaz em muitas situações de envolver o leitor de tal modo, pelo seu inconsciente, que inclusive pode o levar a fazer parte da história, sentindo assim, junto com a leitura, todas as emoções que esta provoca. Mas, isso depende da maneira como nos encontramos ao fazer determinada leitura, das nossas intenções e da qualidade do referencial da leitura.

Já no que se tange à leitura racional, Martins (2010) assinala que este tipo de leitura tem uma ênfase principalmente no intelectualismo, tendo em vista que, o leitor objetiva primordialmente compreender o texto, indagá-lo e dialogar com ele. Nesse sentido, denota-se a existência de uma diferença entre a leitura a nível intelectual e a nível racional, visto que, a leitura racional apresenta caráter excepcionalmente reflexivo e bastante dinâmico.

Entretanto, é imprescindível evidenciar que “[...] a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional, devido ao fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento” (MARTINS, 2010, p. 66), a qual possibilita reflexões, questionamentos e a ampliação de novos horizontes e conhecimentos.

Sendo assim, Martins (2010) aborda que, embora enfatizasse a leitura das mais diversas linguagens, a leitura do texto impresso acabou se impondo. Isso pode ser percebido pelos exemplos literários, uma vez que, na literatura é possível encontrar elementos que testam nossa memória e estimulam o nosso imaginário, deixando assim, que os sentidos, as emoções e os pensamentos sejam permeados pelos diversos sentidos que uma única palavra pode possuir.

Nessa perspectiva, é necessário destacar que o texto impresso possui variações na apresentação da narrativa. Os livros de literatura infantil oferecem um percurso diferenciado da leitura que pode ser pelas palavras ou pelas imagens. Conforme os dizeres de Ramos (2011, p. 23), a imagem nos livros de literatura infantil permite uma aproximação do texto visual por crianças ainda não alfabetizadas, uma vez que, “no caso da relação das crianças com as ilustrações dos livros, as imagens se tornam de fundamental importância para a adesão delas à história narrada”. No livro-imagem o enredo é criado e construído apenas pelas imagens, já que, não apresentam texto escrito, possibilitando assim, a observação (olhar atento), para ser feita a leitura da narrativa visual.

Nesse sentido, Ramos (2011) aborda que o olhar pode ser considerado como a soma do físico, com o psicológico, com a percepção e com a criação. E, portanto, a leitura de imagens pode ser compreendida como uma atividade tão complexa como a própria leitura da escrita,

pois o ato de debruçar-se sobre o que os olhos captam suscitará análises, o que consequentemente ativará a capacidade de inventar e de criar histórias.

A terminologia livro-imagem para Ramos (2011, p. 109), é explicitada como uma forma de livro que dispensa palavras, dado que, “[...] o leitor se torna responsável por criar o texto verbal. As crianças, pouco compromissadas com a lógica, são capazes de dar diferentes rumos para uma história proposta a partir dessa linguagem em que as palavras estão ausentes”.

Em suma, fica evidente que as imagens exercem um papel de suscitadoras da criação de um imaginário visual e de uma cadeia de relações e significados por parte das crianças, especialmente as mais novas, que estão em pleno momento de descobertas e construção de valores éticos, políticos, culturais e estéticos. Assim sendo, faz-se importante postular que os livros imagem apresentam uma linguagem riquíssima, podendo nesse sentido, serem dirigidos também ao público adulto, considerando, no entanto, as especificidades desejadas e necessárias para atender a esse público-alvo.

Em face do exposto, podemos dizer que a leitura é a compreensão e interpretação do texto lido e não simplesmente uma decodificação de símbolos ou um processo automático, pois não se restringe somente a leitura de palavras, mas também a leitura de mundo. Nas palavras de Freire (1997, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, haja vista que, alfabetizar, vai além do ato de apropriar-se da leitura do texto escrito. Portanto, as imagens, as situações, os sons e os gestos são considerados textos visuais que podem ser lidos antes mesmo da inserção da criança no âmbito escolar.

A leitura, na concepção Freiriana, pode ser entendida como uma prática ou uma estratégia social, que permitem ao indivíduo trocar experiências com o mundo que o rodeia. Podendo ainda ser influenciado e influenciar, de acordo com a leitura de mundo experienciada pelo sujeito (FREIRE, 1997).

3.1 Estratégias de leitura

O uso de estratégias de leitura é visto por Valle (2006) como meios que podem desenvolver habilidades leitoras de compreensão e interpretação, a partir de narrativas carregadas de significado. Uma vez que, a leitura é considerada por Valle (2006) como um processo imprescindível de interação entre o leitor e o texto como objeto de utilização autônoma dos leitores. Nesse sentido, a atividade de leitura literária conduzida por meio das estratégias desenvolve diversas capacidades de compreensão e reflexão crítica sobre o texto, sendo estes

procedimentos utilizados na construção das bases essenciais para a formação de leitores instrumentalizados para o efetivo exercício da cidadania.

Solé (1998) aponta que as estratégias de leitura são fundamentais para a formação de leitores ativos e competentes, capazes de aprender a partir dos textos e de construir seus próprios significados e compreensões. De acordo com Solé (1998, p. 89), as estratégias de leitura são ferramentas essenciais para o desenvolvimento da leitura proficiente, devendo assim, “[...] estar presentes ao longo de toda a atividade”. Visto que, sua utilização pode possibilitar a compreensão e a interpretação de forma autônoma dos textos lidos, contribuindo assim, para a formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Entretanto, a autora evidencia que embora o ideal seja o ensino de estratégias para a formação do leitor competente, a maior parte das atividades escolares são voltadas para a avaliação da leitura dos discentes.

Dessa maneira, Solé (1998) salienta que, o trabalho com a leitura em sala de aula deve acontecer em três etapas de atividades com o texto, a saber: antes, durante e depois da leitura. Tais estratégias, apresentadas por (SOLÉ, 1998), tem como objetivo desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência leitora deve dominar os processamentos básicos, para antes, durante e depois da leitura.

Segundo os dizeres de Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora para antes da leitura correspondem à antecipação do tema e/ou ideia central a partir de elementos paratextuais, como o título, o subtítulo e exame de imagens; motivação para a leitura; objetivos da leitura; levantamento, revisão e atualização do conhecimento prévio, sobre o que já se sabe e conhece sobre o assunto a ser trabalhado; expectativas em função do suporte, formatação ou objeto utilizado; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele, e sobre a função do autor, instituição responsável pela publicação e ilustrador (SOLÉ, 1998).

Como estratégias durante a leitura, Solé (1998) destaca várias ações do leitor com e sobre o texto, como a confirmação, a retificação, a rejeição ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou elaboração do tema ou da ideia principal; a elucidação de palavras desconhecidas a partir da inferência ou conhecimento prévio das crianças; formulação de conclusões subentendidas no texto, baseando em outras leituras, vivências, experiências de vida, crenças e valores; a formulação de hipóteses a respeito do seguimento do enredo; o reconhecimento de palavras-chave; a procura de informações contingentes; a articulação das novas informações ao conhecimento prévio, bem como as vivências e aprendizagens.

Já no que concerne às estratégias para depois da leitura, Solé (1998) aponta algumas ações, como a construção da síntese do texto; a utilização do registro escrito para um melhor

entendimento; realização de atividades escritas; o compartilhamento oral de impressões a respeito do texto lido e avaliação crítica das informações apresentadas ao longo da narrativa.

À vista disso, Solé (1998) evidencia que para aprender as estratégias, a criança deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa, sendo necessário assim, por parte do educador articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa. Pois, por meio da articulação entre a teoria e a prática em situações reais de leitura, o docente pode com clareza perceber a possibilidade de acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores perenes, autônomos e competentes.

Destarte que, inicialmente o sujeito faz uma leitura textual, a partir do seu conhecimento prévio e sua bagagem sociocultural, e nesse processo, o leitor vai se constituindo, identificando-se e projeta-se no texto, em um movimento de aproximação e distanciamento das ideias sugeridas pelo texto, agregando às suas ideias e entendimentos. Dessa forma, Valle (2006, p. 3-4) aborda que: “formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações para as mais 4 diversas finalidades é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda”.

Apesar da necessidade da formação de leitores perenes e competentes, elucidada por Valle (2006), a autora ressalta que a maioria dos cidadãos são leitores em tempo integral. Somado a isso, aborda que estes não leem da mesma forma os diferentes textos e nem todos têm acesso ao letramento necessário para usar a leitura no enfrentamento aos desafios da vida em sociedade. Acrescenta ainda que, muitos também não conseguem usufruir do conhecimento assimilado para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

Diante desse quadro preocupante, entendemos que a escola ocupa um papel decisivo, ao fornecer por intermédio de atividades de leitura literária os instrumentos necessários para que os discentes sejam capazes de buscar, selecionar, analisar, comparar e organizar as diversificadas informações do mundo contemporâneo e exercer a cidadania. Dessa forma, Valle (2006) assinala para a necessidade de aprender e de ensinar a ler na escola.

Nesse sentido, a criança e o docente devem trabalhar juntos e cooperativamente. O educador deve fornecer uma mediação responsável, incentivando a criança na interação com o outro, e o papel da criança deve ser de participar e empenhar-se ativamente no que fora proposto, a fim de consolidar as bases para uma aprendizagem significativa e efetiva, contribuindo para a formação de leitores competentes. Podendo então, por meio de uma leitura autônoma buscar conhecimentos, obter informações segundo (SOLÉ, 1998), compreender o mundo, a si mesmo e o outro, movidos pelas mais diversas finalidades presentes no cotidiano, em outras instituições ou espaços educativos.

3.2 Leitura literária e formação de leitores

De acordo com o primeiro caderno da coleção intitulada “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, em específico na unidade 3, é dissertado que:

A leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria. Nessa leitura, destaca-se o lugar do sujeito leitor que, após compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, o que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante. (ANDRADE, 2016, p. 90).

Assim, é possível entender que a leitura se torna literária quando sobretudo, a ação do leitor constitui de forma predominante uma prática cultural, ao estabelecer com o texto uma relação de proximidade e de encantamento. Diante disso, a literatura pode favorecer fundamentalmente o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que, as permitem imaginar e também adentrar mundos totalmente novos, por meio das histórias que lhes são contadas ou lidas. Sendo assim, no âmbito escolar:

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

Mediante isso, muito aprendemos com a literatura, tanto no sentido de nos conhecermos melhor, como também no conhecimento do outro, do mundo e de nos situarmos nele. Desse modo, é possível apreender que a leitura literária é imprescindível não apenas para a formação de crianças leitoras, mas também para a formação do ser humano.

A leitura literária, conforme descrito por Ariosi, Barbosa e Neto (2016, p. 71), é vista como um processo de interação entre o autor e o leitor através da palavra-arte escrita, que proporciona a quem lê muito mais que apenas a absorção de uma mensagem, pois ao ver e compreender o escrito do autor, o leitor toma consciência do outro e de si, como sujeito.

Para Coelho (2000), a literatura é considerada como a arte da linguagem, e nesse sentido, a autora ressalta que o ideal da literatura é entreter, instruir e educar as crianças, visto que, por

meio dela podemos intervir de modo mais satisfatório no processo de ensino e aprendizagem, pois lendo e ouvindo histórias o sujeito desenvolve sua sensibilidade e seu gosto artístico, somado a isso, também é ampliada sua maneira de ver e entender o mundo.

Ademais, Andrade (2016) salienta que devido ao fato da leitura literária apontar simultaneamente para uma forma de socialização, é fundamental proporcionar o contato com essa prática desde os primórdios da infância. Devido a isso, compreendemos, então, que trabalhar com a literatura em práticas educativas faz-se essencial, posto que, possibilita ao leitor uma reflexão mais alargada do contexto social em que está inserido. A literatura trabalha com a transformação de ideias e sentidos, compondo uma materialidade em palavras, cores, sabores, odores e formas profundamente humanas (COSSON, 2006).

Além do mais, destacamos que dentre as formas de leitura a serem exploradas no ambiente escolar, a leitura literária é entendida como a mais densa de possibilidades significativas, tendo em vista que, segundo (ANDRADE, 2016, p. 92) esta “[...] remete à exploração semântica (de sentidos), discursiva (do mundo social, em práticas discursivas) e de posicionamentos particulares do sujeito diante do texto lido”. No entanto, justamente por exigir essa interpretação e posicionamento do sujeito leitor, a leitura literária oferta mais oportunidades significativas de análise, e, portanto, pode ser trabalhada e aprofundada na escola desde a mais tenra idade (ANDRADE, 2016).

Nesse contexto, Paiva (2016, p. 40-41) pontua que, atividades com livros de literatura infantil, quando realizadas de modo adequado “[...] pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros, e pode ainda contribuir consideravelmente para a etapa posterior, quando a criança aprenderá a ler e a escrever, pelo fato de já ter participado de situações escolares de leitura”.

Nessa perspectiva, de acordo com Souza e Cosson (2011, p. 103), “[...] o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos”, sendo assim, é extremamente importante se respeitar o texto, visto que, isso faz parte da adequada escolarização do mesmo. Cabe destacar que, a leitura literária requer interpretação, isto é, “[...] exige que se avance na apreensão do texto para além de uma proposta de compreensão” (ANDRADE, 2016, p. 91), já que, extrapola os limites do literal e também do composicional, do texto.

Nesse sentido, é possível entender que para o educador promover de fato o letramento literário e a partir da leitura literária formar indivíduos críticos-reflexivos e, principalmente, socialmente atuantes, torna-se fundamental que o mesmo seja um leitor efetivo e se mantenha sempre bem informado, posto que, “[...] “o letramento literário é bem mais do que uma

habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Diante disso, o letramento literário pode ser entendido como uma experiência de atribuir sentido ao mundo por intermédio “[...] de palavras que falam de palavras” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

O letramento literário faz parte da integração do termo letramento no plural, sendo considerado por Marcuschi (1997, p. 122) “[...] como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”, sendo então, um tipo de letramento singular. Assim, dentre todas as formas de leitura a serem colocadas em prática entre docentes e crianças nas instituições educacionais, “[...] a leitura literária tem um espaço irrefutável, pois é nessa forma de leitura que o sujeito leitor tem seu lugar mais destacado” (ANDRADE, 2016, p. 90).

Portanto, percebemos a relevância para a formação de qualquer criança ter contato com obras de literatura infantil, visto que, possibilita o aflorar do imaginário infantil, a criação de novas ideias e estratégias, estimula o intelecto, o descobrir o mundo, o sentir emoções, desenvolvendo assim, todo o potencial da criança, levando-a então, a pensar, questionar, duvidar e perguntar.

Em virtude, compreendemos que, as atividades de leitura literária e intervenções de estratégias de leitura merecem grande atenção na escola, visto que, se forem bem planejadas e executadas podem proporcionar um contato mais prazeroso entre as crianças e o objeto livro, colaborando para o desenvolvimento intelectual e cultural de cada leitor, desenvolvendo assim, seu senso crítico, reflexivo, despertando-o para novas experiências e aprendizagens.

Conforme Costa (2013), o contato das crianças com o livro é importante desde a Educação Infantil, pois:

Mesmo antes que a alfabetização confira certa independência de leitura à criança, o contato individual e silencioso com o livro tem função educativa, porque prepara o leitor para os contatos diretos entre as imagens lidas e o desenvolvimento de emoções e do imaginário, sem que haja intervenção e invasão do adulto. Os livros de literatura infantil na atualidade são compostos, quase que com imperiosa obrigação, pelo texto escrito e pela ilustração. Isso permite que as crianças ainda não alfabetizadas convivam harmoniosamente com livros apenas de imagens, ou mesmo com textos escritos. Em suas hipóteses de leitura, elas exercitam o olhar e a imaginação, num trabalho que prepara a leitura de textos de maior extensão e complexidade nas séries futuras. (COSTA, 2013, p. 47).

Dessa forma, é evidente a importância de se trabalhar a leitura com crianças na Educação Infantil, uma vez que, esta oportuniza o desenvolvimento do indivíduo e acarreta em

benefícios intelectuais, como a imaginação e a criatividade. Além disso, possibilita também a ampliação do vocabulário, podendo influenciar positivamente no desenvolvimento dos educandos.

3.3 A leitura literária em práticas educativas

No mundo contemporâneo, percebemos que o papel do professor tem se tornado muito mais complexo e exigente, devido ao fato que, já deixou de ser considerado o repassador de informação ou conhecimento, para ser reconhecido como um mediador do processo de aprendizagem, ajudando os educandos na construção dos conhecimentos, parceria que implica em novos saberes e atitudes, possibilitando aos estudantes integrarem no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Segundo Martins (2010), é imprescindível que os educadores, de modo geral, conheçam os limites de sua ação, e possam a partir disso, repensar suas práticas educativas, bem como criar alternativas viáveis para a superação dos desequilíbrios e desafios presentes em suas realidades profissionais, dado que, assim o processo educacional pode se tornar mais satisfatório. Nesse contexto,

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar, condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 2010, p. 34).

Dessa forma, entendemos que a literatura no cotidiano da Educação Infantil faz-se fundamental, logo, deve ser apresentada às crianças desde cedo, tendo em vista que a criança forma sua imagem como leitora a partir de situações em que vivencia com o objeto livro, ao ouvir histórias, ao observar o outro lendo e principalmente ao tocar, sentir e folhear livros de todos os formatos, tamanhos e materialidades. Além disso, por meio do contato com o livro, e mediante a imersão na linguagem visual e verbal dos livros de literatura infantil, as crianças são inseridas gradualmente na cultura letrada, desenvolvendo as suas mais diversas potencialidades.

À vista disso, percebemos a importância dos docentes tornarem-se leitores e produtores de textos, uma vez que, para realizarem atividades de leitura literária efetivas e qualitativas com

as crianças, devem ter conhecimento teórico e prático, vivência e domínio amplo da respectiva ação educativa e formadora. Somado a isso, é essencial que a escolha da literatura esteja bem situada no contexto das crianças, visto que, assim fará mais sentido para as mesmas, o que conseqüentemente pode aproximá-las dos livros de literatura e lhes proporcionar então, uma formação de leitores perenes.

Diante disso, é notória a necessidade de os educadores não serem somente leitores escolares, pois, segundo Andrade (2016, p. 93), estes, em suas respectivas práticas culturais e sociais “[...] não leem livros de literatura de ficção ou não tomam a literatura como arte. Leem preferencialmente livros informativos, inclusive os livros profissionais sobre Pedagogia”, somente para sua atualização. E conforme descrito no sétimo caderno da coleção de “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, “Livros Infantis: Critérios de Seleção - as contribuições do PNBE”, especificamente na unidade 1, “[...] o hábito de leitura de um educador determina a sua ação no trabalho com a literatura” (PAIVA, 2016, p. 17).

Em face do exposto, compreendemos então que quando os professores já são leitores literários ou estão no processo para se tornarem, e realizam atividades de leitura literária, intervenções de estratégias de leitura ou até mesmo contam ou leiam histórias, é possível notar uma diferença e crescimento profissional em suas respectivas práticas educativas, tanto nas formas de acolher as falas e demandas infantis e de se afetar por elas, como também na escuta atenta e na resposta dialógica dada às crianças. E isso nitidamente influencia nas relações de conhecimento e de troca com as crianças com os quais esses profissionais interagem cotidianamente. Nessa linha, Andrade (2016, p. 95) salienta que:

Essa possibilidade de o professor vivenciar, nos processos de formação, experiências que transformam sua relação com os textos literários e, por homologia, apoiar ações que redimensionem sua prática pode ajudar a instaurar comunidades de leitores, em espaços sociais múltiplos, inscrevendo os participantes em práticas sociais antes não cogitadas como possíveis.

Portanto, é possível apreender que a formação integral do professor é essencial, seja da Educação Infantil, dos Anos Iniciais ou dos anos seguintes, já que, por meio da ampliação de conhecimentos e experiências teórico-práticas, o mesmo poderá, conseqüentemente, ofertar práticas e atividades de leituras literárias e pedagógicas mais qualitativas e inovadoras às crianças, que podem fazer toda a diferença no processo educacional, de intervenção, interação e de promoção da leitura.

Assim, diante de todo o contexto abordado, compreendemos que por intermédio de atividades de leitura literária e intervenções de estratégias de leitura de qualidade, olhares e escuta ativa por parte do profissional, do respeito ao texto literário em sua integridade e considerando o conhecimento prévio de cada criança, pode-se conseqüentemente vislumbrar leitores literários, uma vez que, não só vão procurar compreender o texto, mas também poderão utilizar a literatura em seu contexto e realidade social.

Burlamaque (2006) aponta que se a relação do educador com o texto – seja verbal ou multimodal – não for significativa e se não fruir interação entre ambos, a sua prática e atuação como mediador de leitura pode ficar bastante comprometida, pois além de não conseguir atingir e motivar o estudante, talvez ainda possa firmar a tradicional aversão dos discentes pela leitura. Diante disso, compreendemos que é preciso uma renovação e qualificação constante na formação dos professores, para que assim, possam se tornar leitores efetivos e, conseqüentemente, sintam-se aptos a formarem leitores perenes.

Além disso, conforme destacado na unidade 1 do caderno 5 “Crianças como leitoras e autoras”:

Uma prática pedagógica comprometida com essa visão de infância requer uma sólida formação dos profissionais que assegure o movimento necessário de deslocamento: dialogar, opor, questionar, desconfiar, desaprender, abrindo espaços para a experiência do encontro com as crianças. (CORSINO *et al.*, 2016, p. 17).

Desse modo, entendemos que para a prática pedagógica ser efetivada e de fato produzir efeitos qualitativos na vida das crianças, é essencial que aconteça uma “[...] horizontalidade ética, um agir ético responsável em relação ao outro, seja ele criança ou adulto” (CORSINO *et al.*, 2016, p. 17). Somado a isso, faz-se necessário que os profissionais acolham os olhares infantis e se permitam afetar por eles, pois nas inter-relações dialógicas entre o eu e o outro é que nos constituímos e somos constituídos reciprocamente. Dessa forma, considerando as crianças como interlocutoras que participam ativamente da cultura:

Assumir a legitimidade desse outro-criança significa entender que, na relação eu-outro, a alteridade (estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente) nos é constitutiva e se dá numa via de mão dupla: de um lado, as crianças se constituem na relação com os adultos, de outro, estes se constituem pelo olhar do outro-criança. (CORSINO *et al.*, 2016, p. 17).

Assim, fica evidente que por meio da relação criança-adulto, pode-se acontecer trocas muito valiosas. Pois, até mesmo a linguagem, as crianças aprendem a partir da linguagem que escutam, isto é, das expressões, palavras, diálogos e formas de comunicação empregadas pelos seus interlocutores (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016). Além disso, Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 63) assinalam e acrescentam que “[...] as crianças não aprendem somente escutando, elas precisam participar de situações comunicativas significativas e ter oportunidades frequentes de usar e produzir linguagem”.

Nesse sentido, destacamos que os livros de literatura infantil podem ser importantes “[...] aliados para aumentar a qualidade da linguagem que utilizam nos diálogos que constroem com as crianças” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 66), tendo em vista que, por intermédio dos livros literários é possível realizar práticas educativas significativas e de qualidade com as crianças, tanto por meio da contação de histórias como através de estratégias e intervenções de leitura literária. Ressaltamos também que, nesses dois âmbitos, a criança torna-se gradualmente um ouvinte, e devido a isso, esses momentos são considerados como extremamente significativos para a formação do leitor.

Contudo, no capítulo posterior explicaremos os aspectos metodológicos realizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação proposta configura-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter descritivo. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação, tomando como procedimento técnico e investigativo a observação sistemática, participante, individual e a observação na vida real, com 20 (vinte) crianças da segunda etapa da Educação Infantil, de 5 (cinco) anos e algumas completando 6 (seis) anos ao final das intervenções, de uma determinada escola da rede municipal do Campo das Vertentes, de Minas Gerais.

Optamos pela pesquisa-ação, tendo em vista que, todas as ações investigativas foram intencionais, previamente planejadas e organizadas. Sendo assim, a pesquisa aconteceu durante o período de três meses a campo, com aplicação, acompanhamento e observação de atividades de leitura de livros de literatura infantil, com a realização de estratégias de leitura literária, validando o antes, o durante e o depois da leitura. O acompanhamento das atividades pedagógicas foi contextualizado por meio de testes de hipóteses de escrita, elaborados a partir de temáticas próximas a realidade das crianças e dos conteúdos e assuntos abordados nos livros escolhidos, a fim de identificar a importância das atividades de leitura literária e das intervenções de estratégias de leitura para o desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização e para o processo de letramento literário.

Nesse sentido, a pesquisa de abordagem qualitativa responde melhor ao propósito deste estudo, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013) utilizam os conhecimentos da pesquisa básica, as tecnologias existentes e técnicas diversas, com a finalidade de gerar conhecimentos para aplicação prática, sendo dirigidos à solução de problemas específicos.

Ampliando a discussão, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que a pesquisa de abordagem qualitativa se configura em cinco características básicas: (1) o âmbito natural é a fonte direta de dados, sendo o pesquisador o instrumento-chave da pesquisa. (2) a investigação qualitativa é descritiva. (3) os pesquisadores qualitativos interessam-se e preocupam-se mais com os processos, do que pelos resultados ou produto. (4) a análise dos dados qualitativos tende a acontecer de maneira indutiva e descritiva. (5) na pesquisa qualitativa o significado tem uma importância vital. Sendo que, o interesse é de conhecer e entender o modo como as diferentes pessoas envolvidas na pesquisa dão sentido às suas vidas e práticas.

Tendo em vista o caráter descritivo da pesquisa, Prodanov e Freitas (2013) ressaltam que, nela o pesquisador observa, registra e descreve os fatos observados. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, com vistas a resolver o problema visualizado.

Por priorizarmos o contato direto com a realidade educacional, especificamente atividades pedagógicas de leitura literária, a pesquisa-ação se mostrou uma opção adequada, tendo em vista que, nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho cooperativamente. Durante todo o processo acontecem acompanhamentos das decisões, das ações e das atividades intencionais dos atores da situação.

Além disso, a pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, visto que, nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores propõem-se a exercer um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, buscando assim, solucionar ou pelo menos esclarecer os problemas da situação observada (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Todavia, sobre a observação sistemática, Prodanov e Freitas (2013) salientam que pode ocorrer em situações de campo ou de laboratório. É abordado que este tipo de observação requer planejamento, uma vez que, os pesquisadores, antes da coleta de dados, devem elaborar um plano específico para a organização e o registro das informações. Além do mais, a observação sistemática é utilizada com frequência em pesquisas que têm como finalidade a descrição precisa dos fenômenos ou de teste de hipóteses (PRODANOV; FREITAS, 2013), assim como previsto na pesquisa.

Diante de todo o exposto, ressalto que a pesquisa teve como técnica a observação participante, pois, consistiu na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma determinada situação, que no caso restringiu-se a uma turma da Educação Infantil, com crianças de 5 e 6 anos, de uma escola pública municipal, direcionada a uma observação individual, pois como o próprio nome indica, é uma técnica de observação realizada por somente um pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013). Além disso, também integrou uma observação de uma situação vivenciada, uma vez que, as observações foram feitas no ambiente real (escola), com o registro dos dados à medida que foram ocorrendo, de forma espontânea.

Optamos pela análise dos dados interpretativa, que conforme Prodanov e Freitas (2013) são referentes às atividades aplicadas, que acontecem a partir de evidências observadas com relações e reflexões feitas por meio do referencial teórico, em que se busca atender aos objetivos da pesquisa e ao mesmo tempo propiciar uma possível comparação com os dados obtidos a campo.

Nessa perspectiva, a pesquisa assumiu como procedimento metodológico três momentos distintos para sua realização. No primeiro, foi feita uma revisão de literatura delineada por uma pesquisa bibliográfica, a partir de levantamentos das produções acadêmicas

que tratam sobre leitura, leitura literária, escrita, linguagem escrita, estratégias de leitura literária, letramento literário e literatura infantil.

No segundo momento, foi realizada a coleta de dados a partir da elaboração, aplicação e acompanhamento de atividades de intervenção de leitura literária, tendo em vista as estratégias de leitura, com a duração de aproximadamente três meses. A cada mês foi trabalhado um livro de literatura infantil diferente, escolhido pela pesquisadora e pelas crianças. Ao longo dos três meses, desenvolvemos o total de quatro sequências didáticas com atividades de leitura literária e intervenções pedagógicas com ênfase nas estratégias de leitura.

Foram realizadas três aplicações e análises das hipóteses de escrita das crianças durante os três meses. Uma aconteceu após a leitura do livro “O Caracol”, de autoria de “Mary França” e ilustrado por “Eliardo França”, e teve como campo semântico “os animais” da respectiva narrativa, a fim de compreendermos em que fase da escrita às crianças se encontravam, o que norteou toda a pesquisa. As hipóteses de escrita do primeiro, do segundo e do terceiro mês aconteceram após as leituras, recontos e intervenções realizadas, buscando assim, entender como as atividades de leitura literária refletiam no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

Outra proposta de atividade com foco no letramento literário ocorreu no início do terceiro mês, em que as crianças tiveram a oportunidade de visitar a biblioteca da escola a qual estão inseridas, como uma forma de possibilitar uma aproximação mais efetiva entre elas e os livros, como também de propiciá-las de abrir a porta para os encantamentos proporcionados pela literatura, por meio de uma viagem significativa e prazerosa pelo mundo da imaginação, desencadeada pelo contato criança e objeto livro. Assim, na biblioteca, as crianças foram incitadas e provocadas a escolherem livros de literatura infantil para poderem sentir, tocar, conhecer, folhearem, lerem e para posteriormente, recontarem a história sem restrições para os outros colegas ou se preferissem somente para mim, a partir do conhecimento de mundo e vivência de cada uma. Nessa perspectiva, Bajard (2016) ressalta que o reconto é uma herança da cultura oral presente em nossa cultura letrada, sendo esta uma obra narrativa que promove por um lado à matéria linguística passível de ser apropriada pelo ouvinte, e por outro, uma narrativa ficcional, isto é, uma visão e experiência de mundo que permite atribuir sentido à vida.

Aproveitando a visita a biblioteca da escola, foi proposto às crianças que coletivamente escolhessem um livro para ser feita a quarta atividade de intervenção e a última hipótese de escrita espontânea, ainda no terceiro mês, que me possibilitaram entender e verificar como todo o processo de desenvolvimento das atividades a partir da leitura literária contribuiu para o avanço e o processo educacional das crianças da segunda etapa da Educação Infantil.

Destacamos que os livros utilizados na segunda, na terceira e na quarta sequência didática foram escolhidos pelas crianças, a fim de validar suas escolhas, autonomia, interesses e desejos, considerando-as ativas e parceiras em todo o processo.

Em suma, como terceiro momento da pesquisa, descrevemos e analisamos os dados coletados a campo, com base nos conceitos teóricos já delimitados e estudados previamente, com a finalidade de criar bases sólidas e, conseqüentemente, buscar soluções a problemática desta pesquisa.

Com vistas a não correr riscos de perder algum registro parcial ou algum registro importante referente à fala das crianças durante as atividades desenvolvidas na pesquisa, foi utilizada gravação de áudios para posterior transcrição, e devido a isso, a pesquisa necessitou passar pelo COEP (Comitê de Ética em Pesquisa), sendo aprovada com o Parecer Consubstanciado de número 2.926.204 e disponível no anexo 1.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa desenvolveu-se por meio da pesquisa-ação, de forma presencial, na qual elaboramos, aplicamos e acompanhamos atividades de intervenção com leitura literária, a partir de estratégias de leitura com 20 (vinte) crianças da segunda etapa da Educação Infantil, faixa etária de 5 (cinco) e 6 (seis) anos, de uma escola² da rede municipal de ensino do Campo das Vertentes, de Minas Gerais, durante o período de três meses, no ano letivo de 2019.

A escola localiza-se no centro da cidade e conta com 68 (sessenta e oito) funcionários, para atender 542 (quinhentos e quarenta e dois) discentes, desde a Educação Infantil até o 9.º ano do Ensino Fundamental. A Educação Infantil (primeira e segunda etapa) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental³ funcionam no turno da tarde, das 13h às 17h15min.

Na turma da segunda etapa da Educação Infantil somou-se o total de 20 (vinte) crianças matriculadas no ano letivo de 2019. Algumas moram na cidade e outras residem nas cidades circunvizinhas. As observações iniciais da turma mostraram ausências no processo de letramento literário das crianças, visto que, não eram realizadas atividades de leitura das narrativas de livros de literatura infantil. Dessa forma, as crianças não tinham nenhum interesse em se aproximar e/ou pegar livros para folhearem, explorarem e lerem.

Sendo assim, entendendo a importância da literatura para o desenvolvimento das crianças, durante as atividades do segundo semestre de 2019, semanalmente, realizamos as atividades de leitura literária e as intervenções de estratégias de leitura, sendo estas desencadeadas pela narrativa de livros de literatura infantil.

As atividades de intervenção desenvolvidas para a pesquisa se basearam nas orientações teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999) e Solé (1998), tendo em vista a concepção de estratégias de leitura com foco na compreensão do sistema de escrita alfabética, na arte da narrativa, no aguçar da percepção visual, na estimulação da imaginação, e, conseqüentemente, nos saltos

² Em razão do compromisso ético assumido com o TCLE da pesquisa, conforme o Número do Parecer: 2.926.204, não iremos mencionar o nome da escola, nem mesmo o nome das crianças que participaram das atividades.

³ A instituição escolar encontra-se organizada com 13 (treze) salas de aula, sendo 10 (dez) salas espaçosas reservadas para os discentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três salas menores para a Educação Infantil. Além disso, a escola tem secretaria, sala de direção, biblioteca, sala de supervisão e orientação educacional, laboratório de informática, sala de recurso, sala multiuso, um consultório dentário, depósito de alimentos, sala de material de educação física, dois depósitos de materiais de limpeza, uma lavanderia, cozinha, refeitório, cinco banheiros (sendo quatro de estudantes e um dos professores), quadra coberta, pátio e um parquinho, sendo este um espaço cimentado e pequeno, que tem somente dois escorregadores e uma casinha com balanços para cinquenta crianças brincarem.

qualitativos e psíquicos de desenvolvimento de cada criança, a partir de produções orais e atividades escritas.

Dessa forma, ao longo de três meses em campo, a saber: setembro, outubro e novembro, durante o ano letivo de 2019, foram realizadas com as crianças o total de quatro sequências de atividades, que aconteceram especificamente em três dias da semana. As primeiras atividades foram desenvolvidas no primeiro mês, a partir da narrativa do livro “O Caracol”; a segunda atividade aconteceu no segundo mês e teve como desencadeadora a leitura do livro “A Casa Sonolenta”; a terceira atividade foi realizada no terceiro mês, a partir da visita das crianças à biblioteca escolar, onde puderam escolher um livro para folhearem, lerem as imagens e recontarem à pesquisadora e às outras crianças se quisessem. Ainda no terceiro mês, para a realização da quarta sequência de atividades, as crianças escolheram na biblioteca escolar por meio de uma votação o livro “A joaninha que perdeu as pintinhas” para ser lido.

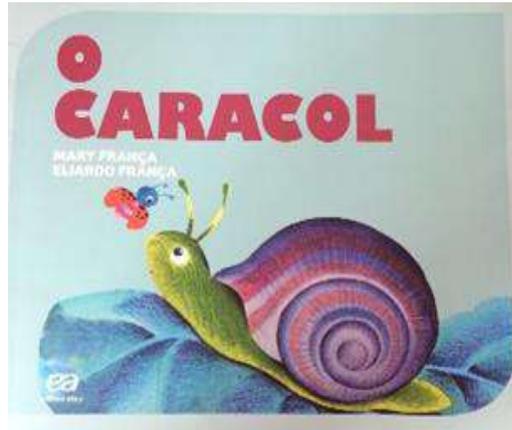
5.1 Primeira sequência de atividades a partir do livro “O Caracol”

O primeiro livro lido, intitulado “O Caracol”⁴, escrito pela autora “Mary França”⁵ e ilustrado por “Eliardo França”, foi escolhido pela pesquisadora, a partir dos seguintes critérios: por ser um livro desconhecido pelas crianças; ser indicado para a faixa etária da turma; por apresentar ilustrações sugestivas, atraentes, com cores vibrantes, e devido às imagens permitirem as crianças fazerem inferências sobre a narrativa.

⁴ O livro intitulado “O Caracol”, escrito por Mary França e ilustrado por Eliardo França faz parte da coleção “Gato e Rato”. É indicado para crianças não alfabetizadas ou em fase de alfabetização. O livro traz a história de um caracol que apreciava somente as habilidades dos outros animais. Dessa forma, ficava aborrecido, pois não sabia fazer nada que os outros bichinhos faziam de bonito. No final, quando começa a chover, ele descobre que assim como os outros bichinhos ele também tinha um diferencial, que é sua casa para morar, a qual faz parte dele.

⁵ Mary França e Eliardo França nasceram na cidade de Santos Dumont, em Minas Gerais. Conheceram-se em Juiz de Fora, casaram-se e hoje moram nessa cidade. Construíram uma história de sucesso na literatura infantil, somando mais de 300 livros infantis publicados, tendo destaque os belíssimos e encantadores livros da coleção dos “Pingos” e os da coleção “Gato e Rato”, que o livro chamado “O Caracol” integra.

Figura 1 – Capa do livro “O Caracol”.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

a. Antes da leitura...

Como motivação e estratégia didática, as carteiras da sala foram organizadas em forma de círculo, deixando a sala com espaço para ser realizada uma brincadeira de imitação de animais, utilizando a música “Passeio no Jardim”, escrita por Bencks (2019). A escolha da música⁶ justifica-se pelo fato de estimular a corporeidade e pela letra apresentar de forma lúdica e divertida o nome de alguns animais e seus movimentos, dentre estes o do caracol, que seria o protagonista da primeira narrativa a ser trabalhada com as crianças.

Sendo assim, a música foi colocada, estimulando as crianças a cantarem e a realizarem movimentos expressivos. Convidamos as crianças a entrarem no mundo da fantasia e a imaginarem que naquele momento estaríamos em um jardim, e que nele iríamos encontrar alguns moradores daquele belo espaço. Assim, propusemos às crianças que cantassem e realizassem sons e movimentos que achassem ser de cada um dos bichos da música, durante a brincadeira cantada, tendo em vista que, “[...] a sonoridade dinamiza e auxilia a imaginação”

⁶ Letra da música “Passeio no Jardim”, escrita por Bencks (2019), compositor, músico e professor de musicalização: “Eu vi uma borboleta voando no jardim/ Eu vi uma borboleta voando no jardim/ Tão bonitinha voava assim/ Voa borboleta, voa borboleta, voa borboleta, voa/ Eu vi um caracol rastejando no jardim/ Eu vi um caracol rastejando no jardim/ Tão bonitinho rastejava assim/ Rasteja caracol, rasteja caracol, rasteja caracol./ Rasteja/ Eu vi uma formiga andando no jardim/ Eu vi uma formiga andando no jardim/ Tão bonitinha andava assim/ Anda formiga, anda formiga, anda formiga, anda/ Eu vi uma tatu-bola rolando no jardim/ Eu vi uma tatu-bola rolando no jardim/ Tão bonitinho rolava assim/ Rola tatu-bola, rola tatu-bola, rola tatu-bola, rola”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a5BhBNkibrC>. A brincadeira cantada foi realizada com as crianças ao som da música “Passeio no Jardim”, em que inicialmente foi pedido às crianças para ouvirem a música atentamente, posteriormente foram estimuladas a cantarem e proposto que realizassem movimentos e sons que pensavam ser de cada um dos bichos falados no decorrer da música.

(SISTO; MOTOYAMA, 2016, p. 119), fazendo com que as crianças ampliem suas sensações, imaginação, conhecimentos e experiências brincantes.

Em outro momento, relembrei com as crianças os animais da música, os seus movimentos e a sequência em que eles apareceram na música. Após as crianças já conhecerem um pouco sobre alguns animais, bem como o caracol, foi perguntado se conheciam o livro chamado “O Caracol”, escrito por autores mineiros, e unanimemente elas disseram que não, mas surpreendentemente me pediram para ler para elas na próxima aula. Todavia, pude perceber que o interesse pela leitura foi despertado por meio da criação de motivos de aprendizagens, ou melhor, da criação de um contexto temático de aprendizagem, tendo como motivação uma simples brincadeira cantada, porém, carregada de sentidos e significados, porque as crianças participaram e gostaram.

Buscando uma aproximação com Solé (1998), compreendemos que a estratégia inicial, chamada pela autora de “antes da leitura”, realizada na situação descrita por intermédio da brincadeira cantada, como uma forma de motivar as crianças para a leitura, tornou-se essencial para um significativo interesse e motivação das crianças pela história intitulada “O Caracol”, tendo em vista que, as crianças por meio da ativação do conhecimento prévio perceberam que na brincadeira cantada trazia dentre os animais ou insetos, o personagem “Caracol”.

Ao serem indagadas se conheciam o livro chamado “O Caracol”, apesar das crianças responderem que não, rapidamente pediram que eu lesse na próxima aula, tendo em vista que, a estratégia antes da leitura, especificamente a motivação para a leitura, sugerida por Solé (1998) havia sido significativa e interessante para as crianças, ocasionando assim, em curiosidade e interesse em saber sobre o contexto da narrativa.

Durante a roda de conversa com as crianças, exploramos as informações da capa do livro, e falamos para as crianças que a autora do livro se chamava “Mary França” e o ilustrador “Eliardo França”. Foi perguntado se elas sabiam o que a autora e o que o ilustrador faziam, e as crianças responderam que a autora criava a história e o ilustrador desenhava. Posteriormente, foi apresentado o nome da editora e mostrado a ilustração da capa e, seguidamente, indagado o que os leitores mirins em formação estavam vendo, e o que pensavam que podia estar acontecendo, sendo essas, estratégias (antes da leitura) embasadas em Solé (1998), visando validar o conhecimento prévio das crianças, por meio da formulação de perguntas sobre as informações contidas na capa do livro, bem como a função dos autores e ilustradores, estimulando ainda, às crianças a realizarem inferências sobre o que a história aborda.

b. Durante a leitura...

Após a roda de conversa com as crianças sobre o objeto-livro, foi realizada a leitura em voz alta do título do livro. Ao fazer a leitura da história “O Caracol”, na medida em que lia, mostrava as imagens para as crianças, pois embora a escrita do texto estivesse em fonte caixa alta, as crianças ainda não estavam alfabetizadas, e, portanto, faziam a leitura da história por meio das imagens, ou seja, como texto visual.

Ressaltamos que, a leitura em voz alta foi realizada com expressividade e com uma linguagem trabalhada, para afetar as crianças, que foram incentivadas a participarem da leitura, evitando dispersões, por intermédio de perguntas como: “O que vocês acham que vai acontecer agora?”, “Vocês gostaram da borboleta?”, “Lembram do caracol da música?”, “Ele vai aparecer agora na história!”, “Vocês conhecem a dona cigarra?”, “Vocês já viram alguma formiga ou grilo? Em que lugar?”, “Já fizeram pedidos para alguma joaninha que pousou no dedinho de vocês?”, “O que o tatu-bola faz?”, “O que mais chamou a atenção de vocês?”, “O que acharam da história?”.

A partir dessas perguntas foi possível cativar a atenção das crianças e possibilitar a interação com o contexto da história, já que, por meio de conhecimentos prévios, as crianças podiam expressar o que sentiam à vontade. As questões se mostraram ações provocativas e mediadoras durante a leitura, pois segundo Ariosi, Barbosa e Neto (2016, p. 65), a leitura e atividades de reflexão sobre obras literárias são essenciais, e, portanto, indubitavelmente “[...] está ampliando o repertório de conhecimentos dos pequenos e está agindo intencionalmente na oferta de objetos culturais”. E considerando-se que a humanidade se constitui e se modifica por intermédio das relações com o outro e com os objetos culturais, o livro é um objeto-cultural possibilitador de indagações e de diálogos entre pares, o que estimulou e ofertou às crianças momentos significativos a partir da arte da narrativa do livro de literatura infantil “O Caracol”.

Nesse sentido, a partir do exposto, verificamos que as perguntas que abordavam sobre o “Caracol” e a “Formiga” foram as que as crianças mais participaram. As respostas sempre remetiam as informações da música “Passeio no Jardim”: “O Caracol da música rastejava no jardim”; “Eu gostei mais do Caracol e da Formiga da história, porque eles estavam na música”; “Um dia eu vi um caracol na minha casa”; “Eu vi uma formiga no meu jardim, ela anda rápido!”, foram algumas das respostas dadas pelas crianças.

As perguntas feitas para as crianças sobre a história do livro “O Caracol” em articulação com a música, durante o momento da leitura, segundo Solé (1998), foram imprescindíveis para o processo de compreensão leitora, tendo em vista que, podem levar as crianças a localização ou a elaboração do tema ou da ideia principal; formulação de conclusões próprias subentendidas

no texto, inferências; reconhecimento de palavras-chave e a articulação das novas informações ao conhecimento prévio, bem como as vivências e aprendizagens (SOLÉ, 1998), sendo compreensível, assim, a importância de deixar as crianças refletirem, tirarem suas próprias conclusões, falarem sobre o que entenderam, exporem seus interesses, gostos e desejos.

c. Depois da leitura...

Após a leitura, o livro foi disponibilizado às crianças, já que, para Souza, Neto e Giroto (2016), as ilustrações e o contato com o livro promovem a compreensão do texto e o entendimento da criança sobre a temática tratada. Ademais, quando o livro foi entregue às crianças para que pudessem fazer a apreciação de cada página e conversar com outras crianças sobre a história, puderam elaborar suas próprias conclusões e reflexões sobre a história lida, segundo Solé (1998), a estratégia ideal para valorizar a leitura, em que se valida o conhecimento prévio e provoca a formulação de conclusões subentendidas no texto, por meio das vivências e experiências das crianças.

No momento posterior à leitura, também foram realizadas diferentes atividades, com a finalidade de averiguar o que as crianças sabiam sobre a linguagem escrita, de estimular a escrita espontânea e de refletir sobre o sistema de escrita alfabética. As atividades consistiram em teste de escrita, reconto da história, produção de texto coletivo e atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

Aplicamos o primeiro teste de hipótese de escrita espontânea com as crianças, realizado individualmente e em sala de aula, no mês de setembro. Sugerimos a escrita de 5 palavras e uma frase, tomando como campo semântico os personagens da história “O Caracol”⁷. Nessa direção, a partir do primeiro teste de escrita verificou-se que:

Quadro 1 – Hipótese de escrita mês de setembro.

PANORAMA INICIAL DA TURMA		
CRIANÇAS	HIPÓTESE DE ESCRITA INICIAL	IDADE
C1	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C2	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C3	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C4	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C5	Garatuja não icônica	5 ANOS

⁷ As palavras ditadas foram: “Caracol”; “Cigarra”; “Formiga”; “Grilo”; “Joaninha”, e a frase ditada foi: “O caracol tem uma casa”.

C6	Pré-Silábica	5 ANOS
C7	Garatuja icônica	5 ANOS
C8	Garatuja não icônica	5 ANOS
C9	Garatuja icônica	5 ANOS
C10	Pré-Silábica	5 ANOS
C11	Garatuja icônica	5 ANOS
C12	Garatuja icônica	5 ANOS
C13	Pré-Silábica	5 ANOS
C14	Garatuja icônica	5 ANOS
C15	Pré-Silábica	5 ANOS
C16	Garatuja não icônica	5 ANOS
C17	Garatuja icônica	5 ANOS
C18	Garatuja não icônica	5 ANOS
C19	Garatuja icônica	5 ANOS
C20	Garatuja icônica	5 ANOS

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Podemos observar no quadro que, 60% das crianças, antes das intervenções se encontravam na fase da garatuja, sendo que, desses 60% (40% das crianças estavam na fase da garatuja icônica, fazendo movimentos circulares e ainda não diferenciam o desenho da escrita, e somente 20% se encontravam na fase da garatuja não icônica, conseguindo diferenciar o desenho da escrita, apesar de não conseguirem ainda diferenciar letras e números); 20% das crianças estavam na fase pré-silábica, percebendo que para escrever precisam de letras, embora não relacionem as letras com os sons da língua falada, e 20% das crianças estavam na fase silábica com valor sonoro, começando a escrever uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba.

Os dados apontaram que a maioria da turma ainda não faz uma reflexão grafo-fonêmica ao escrever, tendo em vista que, 60% ainda estavam na fase da garatuja, e segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a reflexão sobre a escrita acontece processualmente, sendo preciso que as crianças avancem nas fases da escrita, e compreendam que a escrita não são simplesmente traçados, rabiscos ou movimentos circulares com variações em comprimentos e direções. Tendo que seguir assim, algumas características e regras da língua, para posteriormente, quando já conseguirem dominar e compreender o sistema de escrita alfabética, bem como a direção das letras no texto e as correspondências grafema-fonema da língua, poderem avançar em suas hipóteses e refletirem significativamente sobre a escrita e acerca dos significados atribuídos a ela.

Nesse sentido, compreendemos a importância do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, exerce um papel de suma relevância nesse

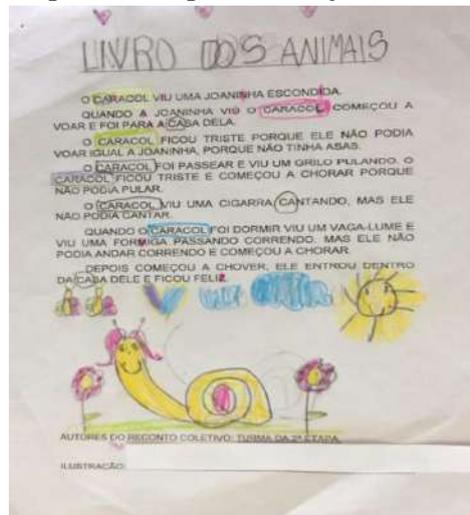
processo, devendo sempre ser criativo, flexível e hábil, respeitar o ritmo e tempo de cada criança, para assim, ofertar condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças, a fim de que possam refletir significativamente sobre o sistema de escrita alfabética.

Em outra atividade, propusemos às crianças que fizessem um reconto coletivo oral da história e que dessem um título conjuntamente ao texto produzido. Para a elaboração do reconto coletivo, foi pedido que, as crianças que quisessem recontar a história levantassem a mão, para ser possível ir chamando-as para recontar. Dessa forma, à medida que cada criança recontava a história de uma página, a outra dava continuidade e assim por diante. O título foi escolhido por meio de uma votação no quadro. Os títulos sugeridos inicialmente foram: “Caracol”; “Joaninha”, “Cigarra” e “Livro dos animais”.

Para auxiliar as crianças na escolha do título, perguntamos se na história aparecia somente um animal, e elas foram falando os nomes e, no final, chegaram à conclusão que não. Dessa forma, elas mesmas optaram pelo título: “Livro dos animais”, pois na história não tinha somente um animal, mas vários.

Na outra aula, após ter transcrito o texto produzido pelas crianças, foi levado para a sala e lemos juntos. Fizemos uma roda e, ao distribuir o reconto coletivo escrito, realizamos a leitura em voz alta, sendo pedido que acompanhassem o texto com o dedinho.

Figura 2 – Reconto produzido pelas crianças: atividade de leitura e escrita.



Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

Após a leitura do reconto escrito, perguntamos às crianças se faltava algo e elas responderam que o desenho e o título. Então, explicamos que havia sido deixado um espaço para elas poderem ilustrar a história que haviam elaborado, colocarem o título que elas criaram

para a história e para escreverem seus respectivos nomes na frente da palavra “ilustração”, visto que, eram os próprios ilustradores da história e também autores do reconto coletivo.

Posteriormente, foram elaboradas e aplicadas atividades de intervenção, em que as crianças tiveram que pensar sobre o sistema de escrita alfabética, sendo que, foi solicitado que pintassem letras do nome no texto, que fizessem um quadrado nas palavras “CARACOL” presentes no texto, que refletissem sobre a quantidade de letras presentes na palavra “Caracol”, que circulassem as sílabas “CA”, sendo também solicitadas de pintarem a letra inicial e final da respectiva palavra, além de terem que escrever outra palavra que começava com a sílaba “CA”. As atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética foram desenvolvidas com o propósito de contribuir com o avanço e superação das dificuldades das crianças.

Figura 3 – Atividade de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

1) PINTA AS LETRAS DO SEU NOME NO TEXTO, COM A COR QUE VOCÊ MAIS GOSTA.

2) FAÇA UM QUADRADO NAS PALAVRAS CARACOL QUE APARECEM NO TEXTO.

3) CIRCULE NO TEXTO, COM LÁPIS DE COR, TODAS AS SILÁBAS CA.

4) OBSERVE A PALAVRA:

CARACOL 7

A) QUANTAS LETRAS TEM? _____

B) PINTA A LETRA INICIAL DE AZUL.

C) CIRCULE A SILÁBA CA.

D) QUE OUTRA PALAVRA COMEÇA COM CA?
 CARA

Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

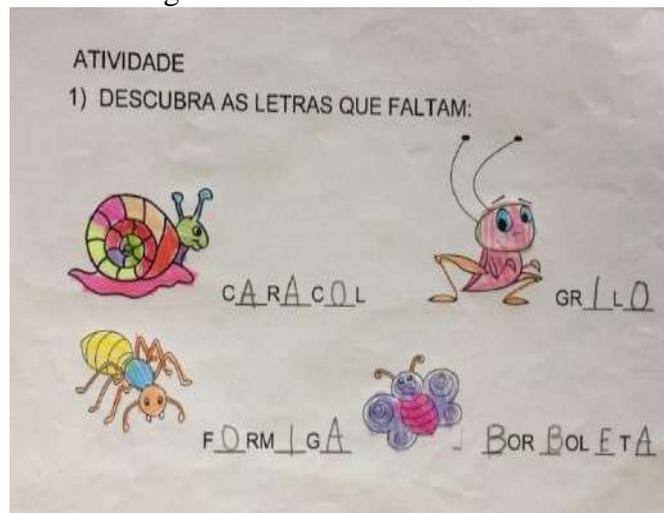
Em outra aula, antes das crianças adentrarem a sala, as carteiras foram organizadas em círculo. Inicialmente, fizemos a leitura novamente da produção das crianças e foi abordado que as atividades seriam sobre a história que haviam produzido. A cada semana fazíamos uma proposta diferenciada de leitura do texto produzido.

Como no primeiro teste de escrita notamos que muitas crianças confundiam o som da sílaba “CA” com a letra “K” e que muitas não sabiam todas as letras do alfabeto, bem como o som destas, tendo em vista que, mais da metade da turma estava na fase da garatuja, algumas crianças na fase pré-silábica e outras na fase silábica com valor sonoro, foram elaboradas algumas atividades para os ajudarem nessa compreensão, buscando desenvolver a reflexão entre letra e som. Assim, antes de iniciar a terceira questão, voltada para a consciência

fonológica, foi contada uma história para as crianças sobre a sílaba “CA”. História criada e contada pela pesquisadora: “Em um belo dia, a letrinha C escutou o som da letrinha K, achou muito bonito e ficou morrendo de inveja. Como a letra C era muito invejosa, teve a ideia de juntar com a letrinha A para também ter o som da letrinha K. Então, a letrinha C se juntou com a letrinha A, e fizeram juntos ‘CA’, de ‘CA-RA-COL’. Desde então, quando a letrinha C fica junto com a letrinha A fazem o mesmo som de K”.

Dando continuidade à sequência de atividades, foi elaborada uma atividade de escrita, trabalhando o completo, aproveitando os animais da história criada pelas crianças, com vista a ajudar algumas crianças no reconhecimento das letras do alfabeto. A atividade foi feita pelas crianças individualmente e em sala de aula. Todas as atividades foram acompanhadas atenciosamente e quando surgiram dúvidas, como a de como escrever respectiva palavra, foi explicado no quadro para todas as crianças, tendo em vista que a dúvida de uma criança poderia ser a de outras.

Figura 4 – Atividade de escrita.



Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

Em outro momento, as crianças foram convidadas a fazerem uma pintura a dedo com tinta guache do que haviam entendido da história “Livro dos animais”. Com o objetivo de suscitar a imaginação e deixar as crianças mais tranquilas, foi colocada a música que elas ouviram antes da história do “Caracol”, chamada “Passeio no Jardim”.

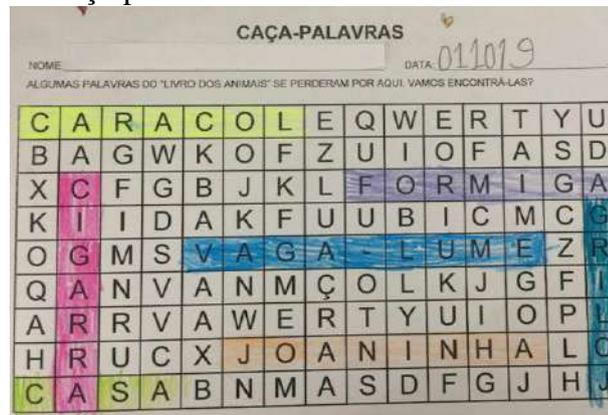
Figura 5 – Pintura sobre a história “Livro dos Animais”.



Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

Após as crianças terminarem as pinturas, apresentaram para as crianças da outra turma e para a diretora da escola, o que as deixaram bastante motivadas. Em outro momento, expusemos os desenhos no mural da sala. Neste mesmo dia, também foi proposto que as crianças fizessem um caça-palavras, com palavras do “Livro dos animais”.

Figura 6 – Caça-palavras: atividade de reflexão sobre a escrita.



Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

Para a realização desta atividade foi explicado no quadro o que era um caça-palavras e abordado para as crianças que elas tinham que encontrar e colorir as seguintes palavras: “Caracol”; “Formiga”; “Vaga-lume”; “Grilo”; “Joaninha”; “Cigarra” e “Casa”. Antes das crianças iniciarem a atividade, coloquei o dedo nas letras de cada palavra escritas no quadro e pedi que as crianças soletrassem. Depois foi pedido que lessem as sílabas, até descobrirem quais eram as palavras.

As crianças se sentaram de duplas produtivas para fazerem a atividade. Foi possível observar que as crianças estavam entrando em conflito cognitivo com essa atividade, à medida que encontravam a letra inicial, mas a segunda não correspondia, e elas tinham que procurar

outra palavra. Como dica para as crianças encontrarem as palavras, pedimos que observassem as letras iniciais e finais das palavras escritas no quadro e conferissem no caça-palavras.

A partir de palavras relacionadas ao texto, construímos outras atividades de intervenção que visavam uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, com a finalidade de compreender as relações entre letra e som, desenvolver estratégias de leitura de palavras e estabelecer sentidos com palavras de um contexto narrativo significativo para as crianças.

5.2 Segunda sequência de atividades

Dando sequência às atividades, no segundo mês, levamos para a sala da segunda etapa da Educação Infantil dez livros do acervo pessoal da pesquisadora: “A Boca do Sapo”; “A História dos Pingos”; “A Casa Sonolenta”; “Bom dia, Todas as Cores!”; “Branca de Neve e as Sete Versões”; “Caixa de Brincar”; “Elmer, O Elefante Xadrez”; “O Pega-Pega”; “Que Perigo!” e “Romeu e Julieta”, com a justificativa de serem livros desconhecidos pelas crianças.

Os livros foram levados para a sala e foi pedido às crianças para escolherem um livro para ser lido na aula posterior. As crianças foram chamadas uma de cada vez para olhar, sentir, paginar e explorar os livros. Assim, pedia que cada criança falasse um livro que tinha interesse em saber da história e fizemos uma votação. Os livros menos votados foram os livros menores, pois segundo as crianças elas gostavam dos livros maiores e com mais figuras (ilustrações).

a. Antes da leitura...

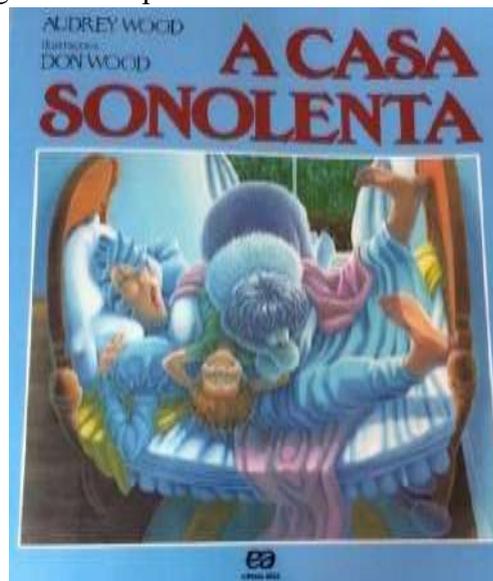
O livro escolhido, a partir de uma votação feita no quadro foi “A Casa Sonolenta”, escrito pela autora “Audrey Wood⁸”, ilustrado por “Don Wood⁹” e traduzido por “Gisela Maria Padovan¹⁰”. Ao indagar as crianças o motivo da escolha, além de falarem que estavam curiosas para saber o que iria acontecer na história, algumas crianças também falaram que era porque o livro era grande, azul e elas gostavam de azul, e outras responderam que era devido o livro ser fino e com imagens diferentes.

⁸ Audrey Wood é uma renomada escritora americana de livros infantis, autora do livro “The Napping House” (A Casa Sonolenta).

⁹ Don Wood é um talentoso escritor e ilustrador americano de livros infantis, responsável pelas ilustrações do livro “The Napping House” (A Casa Sonolenta).

¹⁰ Responsável pela tradução em Português do livro (A Casa Sonolenta), escrito por Audrey Wood.

Figura 7 – Capa do livro “A Casa Sonolenta¹¹”.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na aula seguinte, o livro foi levado para a sala e com as crianças já sentadas em roda, mostrei o livro, o título, o nome da autora, do ilustrador e da editora. Além disso, foi explicado que esse livro teve uma tradutora. Foi abordado o que significava esta profissão, explanando que ela fora a responsável por traduzir a escrita do livro do inglês para o português. Todas as informações descritas foram mostradas para as crianças na capa do livro.

A atividade de leitura foi pensada tendo em vista o que destaca Ariosi, Barbosa e Neto (2016), que quando a criança ainda não está alfabetizada ou encontra-se em processo de alfabetização, o professor é o profissional apropriado para realizar o ambiente mediador e a leitura em voz alta, na escola, especialmente na Educação Infantil. Sendo assim, na aula posterior, organizei os materiais da sala, formando um círculo, para fazer a leitura do livro em voz alta, considerando a dimensão física, ou seja, o espaço físico e suas condições estruturais; dimensão funcional, que é a forma de utilização do espaço e sua polivalência; dimensão temporal, isto é, o tempo das diferentes atividades e a dimensão relacional, que refere-se às relações que se estabelece com o outro (ARIOSI; BARBOSA; NETO, 2016).

¹¹ A temática tratada no livro “A Casa Sonolenta”, escrito pela autora “Audrey Wood”, ilustrado por “Don Wood” e traduzido por “Gisela Maria Padovan”, é bem próxima da realidade das crianças, pois mostra a casa sonolenta de uma avó que tem vários animais, e nesse sentido, as crianças podem se identificar facilmente com a história e projetar-se nela. Este livro faz parte da coleção “Abracadabra”, e tornou-se um clássico da literatura infantil, caracteriza-se como um texto de memória, sendo apresentado ao longo das narrativas algumas repetições de palavras. A história trata sobre uma casa sonolenta e aconchegante, em que todos os personagens estavam sempre dormindo, até que uma pulga acorda a todos.

Além do mais, Ariosi, Barbosa e Neto (2016) afirmam que nas atividades de leitura em voz alta, é fundamental que o educador organize para e com as crianças um lugar confortável e acolhedor, isto é, um ambiente harmonioso com a história selecionada, havendo assim, diálogo entre a leitura e o espaço, para que o lugar possa inclusive despertar a curiosidade e a vontade de conhecer a história do livro, contribuindo diretamente na construção de sentidos pelas crianças. À vista disso, assim como na história do livro “A Casa Sonolenta”, também foi feita uma cama improvisada com colchonetes, com a ajuda das crianças, para que elas pudessem se deitar à medida que fossem chamadas para participarem da história.

Figura 8 – Sala da segunda etapa da Educação Infantil: roda para a mediação da leitura literária.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Para Ariosi, Barbosa e Neto (2016), o ambiente fala e mostra uma mensagem sobre quem e para que foi organizado. Podendo favorecer situações ou não de significativas aprendizagens. Devido a isso, com vistas a despertar a experiência literária e aguçar a imaginação das crianças, foi perguntado o que os colchonetes formavam, e após elas acertarem, ou seja, responderem que parecia uma cama, abordamos que elas seriam convidadas a participarem de uma aventura na “Casa Sonolenta”. O lugar convidativo para a leitura da narrativa escolhida fez com que as crianças ficassem extremamente motivadas e interessadas em participar do momento da leitura.

À vista disso, propusemos às crianças que ajudassem a contar a história, escolhendo e interpretando qual personagem seria, podendo explorar os sons, gestos e movimentos com o corpo, para dar vida aos personagens selecionados. Logo após, perguntamos quem gostava de dormir, e acrescentei que conhecia alguns personagens do livro “A Casa Sonolenta” que amavam dormir.

Notamos que as estratégias de motivação usadas para o antes da leitura, embasadas em Solé (1998), estimularam ativamente as crianças para a leitura, à medida que lhes foram dadas a oportunidade de escolherem um livro para ser lido, de acordo com seus interesses, vontades e desejos. Além disso, também foi usada na situação “antes da leitura” outra sugestão de estratégia sugerida por Solé (1998), que se tange a proposta de oferta de desafios às crianças como forma de motivação para a leitura, tendo em vista que, situações desafiantes são as mais suscitadoras e promovedoras do processo de desenvolvimento infantil e de interesse pela leitura, segundo (SOLE, 1998). Com base nisso, compreendemos que, ao serem convidadas e desafiadas a serem os próprios personagens da história “A Casa Sonolenta”, as crianças ficaram envolvidas com o contexto da narrativa e participaram de forma ativa da atividade proposta, expressando-se efetivamente, explorando os sons, gestos e movimentos com o corpo para darem vida aos personagens escolhidos.

b. Durante a leitura...

Iniciei a leitura em voz alta e fui alternando a tonalidade com bastante expressividade, atentando para o timbre da voz e articulando bem os sons. Na primeira página, a imagem do livro mostrava uma chuva forte, então, ensinamos às crianças a como fazer barulho de chuva com os dedos, depois com as mãos e posteriormente com os pés juntos, fazendo barulho de chuva mais forte.

Durante a leitura foram aparecendo diversos animais e, assim, como combinado, as crianças que queriam participar iam caminhando até a cama feita com colchonetes, fazendo o som e o movimento do respectivo personagem, a começar pela vovó. Em todo o momento, as crianças foram incentivadas a participarem e aos poucos foram se envolvendo e, ao final da história queriam que fosse contada novamente. Durante a atividade, as crianças se relacionaram com o texto, com o espaço físico e entre si, atribuindo sentido à leitura. E mesmo o cenário criado sendo simples, as crianças deram materialidade à dimensão relacional e à temporal, criando e dinamizando o processo de ensino e aprendizagem.

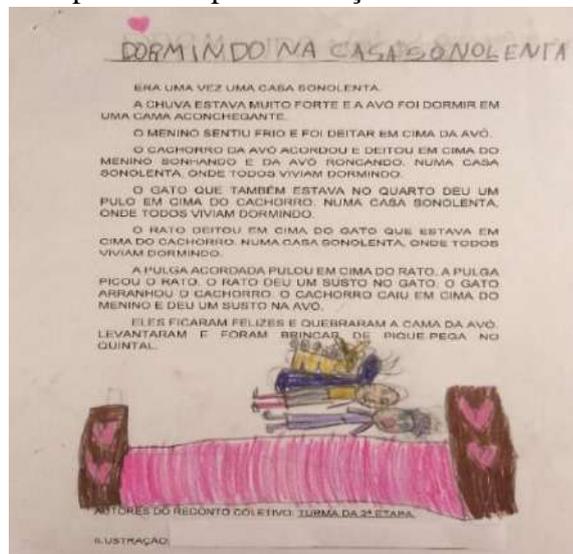
Nesse sentido, Solé (1998) nos ajuda a entender que, um dos fatores contribuidores para o envolvimento ativo das crianças no momento da leitura foi à validação de seus conhecimentos prévios, outras leituras, vivências, experiências de vida, crenças e valores consolidados pelas crianças, estratégia fundamental segundo Solé (1998) em todos os momentos da leitura, especialmente durante a leitura. Pois, torna a atividade mais significativa, fazendo com que as crianças fiquem mais estimuladas em aprender e em desenvolver as atividades propostas, assim

como na situação descrita, em que as crianças deram vida aos personagens da história do livro “A Casa Sonolenta”, de forma encantadora, por meio da realização de sons e movimentos expressivos dos personagens que apareciam durante a leitura.

c. Depois da leitura...

As crianças fizeram o reconto coletivo da história, e na outra aula, após a transcrição e leitura da narrativa, as crianças ilustraram, escreveram seus nomes e o título que deram à história.

Figura 9 – Reconto produzido pelas crianças: atividade de leitura e escrita.



Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

Em outras aulas, fizemos a aplicação e o acompanhamento das atividades de leitura literária. Contudo, a partir da história foi proposto às crianças que fizessem individualmente uma atividade de escrita, trabalhando a interpretação de texto, desenvolvendo a reflexão, potencializando o reconhecimento de letras do alfabeto, bem como as junções de letras e questões fonéticas, na relação letra e som.

Figura 10 – Atividade de escrita e reflexão sobre o sistema de escrita.

TAREFINHA

1) OBSERVE A PALAVRA:

SONOLENTA

A) QUANTAS LETRAS TEM? 9

B) PINTA A LETRA INICIAL DE AZUL.

C) PINTA A LETRA FINAL COM A SUA COR PREFERIDA.

D) CIRCULE A SÍLABA **SO**.

E) QUE OUTRA PALAVRA COMEÇA COM **SO**?

SOPA

Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

Posteriormente, fizemos a leitura, novamente, da história criada, para que as crianças relembressem dos animais e da ordem em que eles apareceram na história. Sendo assim, pedimos que as crianças ajudassem a lembrar e elas foram falando a ordem em voz alta. Para Fox (2008), a leitura em voz alta de livros contextualizados com a realidade das crianças e atividades de literatura infantil bem elaboradas e aplicadas podem ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre a linguagem, acerca da escrita e também a respeito do mundo, de um modo geral, assim como evidenciado na pesquisa.

Dessa forma, apresentamos as atividades, sanamos as dúvidas que foram surgindo e acompanhamos a realização da proposta. As crianças fizeram todas as atividades sugeridas, individualmente, sendo estas de completar, e quando surgiram dúvidas, explicávamos no quadro para todas as crianças.

Figura 11 – Atividade de escrita e leitura.

ATIVIDADES SOBRE O LIVRO "A CASA SONOLENTA"

NOME: _____

DATA: _____

MOVIMENTO-SEI

1) COMPLETE OS NOMES DOS ANIMAIS COM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO. APÓS ISSO, FAÇA MOVIMENTOS IMITANDO CADA UM DELES.






CACHORRO GATO RATO PULGA

2) ESCREVA OS NOMES DOS PERSONAGENS QUE FALTAM NA HISTÓRIA E CIRCULE COM A COR VERDE AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA "A". DEPOIS, PINTA AS LETRAS DO SEU NOME NO TEXTO COM A SUA COR FAVORITA.

UMA PULGA ACORDADA,
 QUE PEDIU O **RATO**.
 QUE ASSUSTOU O **GATO**.
 QUE ARRANHOU O **CACHORRO**.
 QUE **CAIU** SOBRE O **MENINO**.
 QUE DEU UM SUSTO NA **AVÓ**.

Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

Após o acompanhamento de todas as atividades, foi aplicado o segundo teste de escrita com intervenção, realizado em sala e individualmente, tendo como campo semântico os animais da história “Dormindo na casa sonolenta”¹².

Mediante isso, a partir de um mês de intervenção, obtivemos no segundo teste de escrita os seguintes resultados:

Quadro 2 – Hipótese de escrita mês de outubro.

HIPÓTESE DE ESCRITA		
CRIANÇAS	SEGUNDA HIPÓTESE DE ESCRITA	IDADE
C1	Alfabética	6 ANOS
C2	Silábica-alfabética	6 ANOS
C3	Silábica-alfabética	5 ANOS
C4	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C5	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C6	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C7	Garatuja não icônica	6 ANOS
C8	Silábica com valor sonoro	6 ANOS
C9	Pré-silábica	6 ANOS
C10	Pré-silábica	5 ANOS
C11	Pré-silábica	6 ANOS
C12	Silábica com valor sonoro	6 ANOS
C13	Silábica sem valor sonoro	5 ANOS
C14	Garatuja não icônica	5 ANOS
C15	Silábica sem valor sonoro	5 ANOS
C16	Pré-silábica	5 ANOS
C17	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C18	Pré-silábica	5 ANOS
C19	Garatuja não icônica	5 ANOS
C20	Pré-silábica	5 ANOS

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A partir de um mês de intervenção de atividades de leitura literária, verificamos que todas as crianças avançaram de forma significativa na escrita, haja vista que, observamos no segundo teste de escrita que: 15% das crianças encontravam-se na fase da garatuja não icônica; 30% estavam na fase pré-silábica; 10% na fase silábica sem valor sonoro; 30% na fase silábica com valor sonoro; 10% na fase silábica-alfabética e 5% na hipótese alfabética.

¹² As palavras ditadas foram: “Cachorro”; “Gato”; “Pulga”; “Rato”, e a frase ditada foi: “O cachorro é bravo”.

Com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), percebemos um grande avanço das crianças nas fases da escrita, sendo que, no primeiro quadro, com os resultados do panorama inicial da turma observamos que 60% das crianças, isto é, mais da metade da turma encontravam-se na fase da garatuja (garatuja icônica e garatuja não icônica), fazendo traços e curvas muitas vezes incontrolados e desordenados (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), dizendo que eram seus nomes escritos. Já no quadro 2, após um mês de intervenções, aplicações e acompanhamento das atividades de leitura literária, verificamos que somente 15% das crianças se encontravam na fase da garatuja não icônica, enquanto as demais crianças haviam avançado para as fases seguintes da escrita. É importante abordar ainda que, os 15% mencionados, equivalente a 3 crianças que se encontravam na fase da garatuja não icônica, também se desenvolveram e evoluíram no processo de escrita, tendo em vista que, anteriormente, conforme mostrado no quadro 1 estavam no estágio anterior a garatuja não icônica, chamada de fase da garatuja icônica.

5.3 Terceira sequência de atividades de leitura literária: visita à biblioteca escolar

No terceiro mês, às crianças foram convidadas a irem até a biblioteca da respectiva escola, para que pudessem escolher um livro para lerem, apreciarem, sentirem, explorarem, contarem para as outras crianças e posteriormente recontarem a história.

Sendo assim, na terceira atividade proposta, as crianças adentraram o espaço da biblioteca, que é um espaço não explorado pelas crianças na respectiva escola. As crianças ficaram eufóricas com a quantidade de livros infantis nas prateleiras. Foi solicitado que pegassem os livros que desejassem e se sentassem ao chão para, então, lerem o livro escolhido.

Ao serem levadas à biblioteca, as crianças puderam escolher livros que gostariam de ler, e mesmo não sendo alfabetizadas, fizeram a leitura dos livros por meio das imagens, passando pelo processo de ver, sentir, ler e contemplar. Foi oportunizado um evento de letramento literário, que viabilizou a construção de sentidos pelas crianças e a compreensão do mundo, “[...] transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2006, p. 17).

Por meio de observações e conversando com as crianças, foi possível notar que os livros escolhidos por elas eram selecionados por critérios como: se a capa era chamativa, se o livro era grande, se o livro era fino, e se apresentava desenhos novos e engraçados. Conforme Ramos (2011), nos livros de literatura infantil as imagens são imprescindíveis, já que, viabilizam a

aproximação das crianças não alfabetizadas com o texto visual, de forma lúdica e significativa. Ademais, cabe ressaltar ainda que, a seleção dos livros pelas crianças também ocorreu por questões de identificação com a história, como no caso do livro da “Branca de Neve”, em que uma criança me relatou que se considerava a Branca de Neve, porque a personagem morava com os anões e a criança morava com a tia e, portanto, ambas estavam longe de seus pais.

Os livros escolhidos pelas crianças foram:

Quadro 3 – Livros escolhidos.

CRIANÇAS	NOME DOS LIVROS ESCOLHIDOS
C1	A BANANA
C2	PREPARADO PARA BRINCAR LÁ FORA?
C3	BRANCA DE NEVE
C4	CACHINHOS DOURADOS
C5	O LEÃO E O RATO
C6	PINÓQUIO
C7	É UMA RÃ?
C8	O LIVRO DAS LETRAS
C9	CINDERELA
C10	CHAPEUZINHO VERMELHO
C11	MACACO, EU SÓ ESTOU BRINCANDO!
C12	O ANIVERSÁRIO DO SEU ALFABETO
C13	DUMBO
C14	GIRAFÁ, ESTIQUE SEU PESCOÇO!
C15	EU NÃO TENHO MEDO
C16	QUEM AFUNDOU O BARCO?
C17	ERNESTO
C18	UM BELO SORRISO
C19	QUE BICHO SERÁ?
C20	O QUE TEM DENTRO DA SUA FRALDA?

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

É importante ressaltar que todas as crianças se sentiram à vontade para realizar uma conversa antes, durante e depois da leitura do livro escolhido, em que inicialmente foi perguntado a cada criança o nome do livro; o porquê da escolha; se já conhecia o livro; se alguém já havia lhe contado e pedido que se elas conhecessem a história, que fizessem uma pequena síntese da história, falando sobre o que acontecia nela.

Durante a leitura, as crianças foram convidadas a se expressarem, a recontarem o que entendiam da história sem interferências, sendo respeitada a criação de cada criança. Depois da leitura, foram feitas indagações para as crianças, tendo como provocações: “Você gostou dessa história?”, “Por que você gostou?”. Por intermédio das perguntas as crianças refletiam acerca da história e do enredo, pois quando não se identificavam expunham suas opiniões e comentavam sobre o contexto da história.

Assim, destacamos os dizeres de Sisto e Motoyama (2016), ao abordarem sobre a produção oral e sua importância na produção escrita. Uma vez que, a oralidade desvela o frescor da fala, que faz produzir um texto como algo natural, e isso pode ser notado nas produções orais criadas pelas crianças da Educação Infantil. Contudo, dentre as produções das vinte crianças será apresentada a produção oral de três crianças – Criança 1 (C1), Criança 2 (C2) e Criança 3 (C3), selecionadas pelo critério de terem participado de todas as atividades de leitura literária e intervenções de estratégias de leitura.

Quadro 4 – Atividade de reconto da história lida – C1.

Criança 1 (C1)	
Livro: “A Banana”	
Antes da história (conversa)	Qual título você daria a esse livro? Resposta da C1: “O rato que comia banana”. Porque escolheu esse livro? Resposta da C1: “Porque eu amo banana, é minha fruta preferida”. Já conhece esse livro? Resposta da C1: “Não”. Quem te contou? Resposta da C1: “Ninguém”. Do que a história fala? Resposta da C1: “Acho que de um ratinho que gostava de comer muitas bananas”. Por que você acha isso? Resposta da C1: “Porque na capa do livro tem a foto do rato com a banana”.
Durante a história	Produção da C1 Um dia o rato estava comendo uma banana. Apareceu uma galinha com um rabo bem colorido e pediu um pedaço. A banana junto com o rato sumiu. A galinha comeu um abacaxi e o porco queria. O sapo queria comer uma maçã. O sapo queria comer um mamão e falou assim: -Se quer gato? Miau, Miau, Miau (criança fazendo o som) O gato perguntou para o patinho: - Quer uma pera? - Ele disse não... pin, pin, pin, pin (criança fazendo som) O pato viu uma coisa escondida no mato. O bode foi lá e o pato perguntou assim: - Quer uma banana senhor bode? -Bééé, bééé, bééé, bééé, respondeu o bode e eles viraram amigos. Fim.
Depois da história (conversa)	Você gostou dessa história? Resposta da C1: “Sim”. Por que você gostou? Resposta da C1: “Porque os animais são fofinhos. Eu amo banana igual os animais da historinha”.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A criança 1 (C1) encontrava-se na fase alfabética da escrita, tratava-se de uma criança envolvida com as atividades, curiosa, falante e participativa. Podemos observar que a criança realizou uma leitura fluente do texto visual da obra e produziu na oralidade uma narrativa com coerência de sentidos.

Dentre as falas da criança 1 (C1), nos chama a atenção o que move a escolha do livro: 1) “Porque eu amo banana, é minha fruta preferida”, resposta dada à pergunta: Porque escolheu esse livro?; e 2) “Porque os animais são fofinhos. Eu amo banana igual os animais da historinha”, respondendo à pergunta: Por que você gostou da história?, nos possibilitando perceber que as falas da criança foram espontâneas e autênticas, revelando que a escolha do livro se deu, justamente, pela identificação pessoal da criança por determinado assunto que o livro trataria, no caso, a fruta preferida, “banana”, e conforme nos explica (ARIOSI; BARBOSA; NETO, 2016), esse critério usado pela criança acontece devido ao fato de ser tocada por algo que a remete a sua realidade ou a coisas que ela se interessa.

Além disso, compreende-se que para a escolha do livro, a criança possivelmente ativou os seus conhecimentos prévios, isto é, ao ver o livro com uma banana na capa, lembrou-se que conhecia e que já havia experimentando uma banana, e nesse sentido, um livro sobre a sua fruta preferida era o que mais lhe chamava atenção naquele momento, podendo resultar possivelmente em uma leitura prazerosa, repleta de sentidos e significados. Outro aspecto que nos chama a atenção refere-se ao fato da criança ir além do que está posto no livro, fazendo o som dos animais da história e movimentos expressivos que remetem aos animais. Ademais, também notamos que a criança já estabelece conexão entre as frases e compreende que a história tem começo, meio e fim, e, portanto, quando chega à última página e não tem mais nenhum desenho, a criança fala “fim” para terminar a história e concluir sua fala.

Quadro 5 – Atividade de reconto da história lida – C2.

Criança 2 (C2)	
Livro: “Preparado para brincar lá fora?”	

Antes da história (conversa)	<p>Qual título você daria a esse livro? Resposta da C2: “Livro do elefantinho”. Porque escolheu esse livro? Resposta da C2: “Porque eu achei fofa e bonita a capa”. Já conhece esse livro? Resposta da C2: “Não”. Quem te contou? Resposta da C2: “Ninguém”. Do que a história fala? Resposta da C2: “Acho que de um elefantinho azul, dá para saber olhando na capa”.</p>
Durante a história	<p>Produção da C2 Era uma vez um elefantinho querendo muito brincar. Vamos brincar na rua porquinha? -Sim, vamoosoooo! -Vamos brincar de quê? -Pega-Pega, está comigo. -Lá lá lá lá. Te peguei, vem me pegar (criando cantando) - Há há há há há. Eba, agora eu tive uma ideia! A porquinha ficou triste porque começou a chover. Está tendo uma tempestade! - Bué, bué, bué, bué (criança imitando a porquinha chorando). -Não precisa chorar tanto porquinha. - Há há há há. Estou brava! Quanto mais chuva, mais eu fico brava. -A chuva sumiu. Eba, obrigada! - E agora, a gente vai sair? -Hum, não sei não em... A porquinha ficou mais brava. CHEGAAAAA! (criança alterou a voz) -Eu não gosto de chuva! As minhocas gostam de chuva. Mas, até que parece divertido. Tive uma ideia, que tal você ficar na chuva e eu aqui dentro elefantinho? - Não sei não. -Você pode por favor me tapar mais um pouquinho? -Ah, chuva, chuva, chuva. Há há há. (criança elevando e abaixando o tom de voz) -Eba, é muito divertido ficar na chuva! Vamos dançar, vamos dançar, alegria, alegria! Vamos pular... (criança criando canções) -Está acabando a chuva (criança fazendo voz triste igual imagina que o personagem estaria). -Tive uma ideia! Que tal a gente pegar a mangueira e fazer isso de novo? -Sim, obrigado! E acabou.</p>
Depois da história (conversa)	<p>Você gostou dessa história? Resposta da C2: “Sim”. Por que você gostou? Resposta da C2: “Porque eu também gosto de brincar com meus amigos na chuva. E a porquinha brincou. Eu gosto dos animais, tenho vontade de ter uma porquinha de estimação”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A criança 2 encontrava-se na fase de escrita silábica-alfabética, apresentava-se uma criança participativa, proativa, comunicativa e envolvida com as atividades. Mesmo sem o domínio da leitura de palavras escritas, realizou a leitura de imagens e produziu um texto na dimensão oral com coerência de sentidos.

Notamos que o critério de escolha do livro pela criança 2 (C2) se deu pela questão de curiosidade e interesse pelo assunto do livro, visto que, ao ser indagada sobre o porquê de ter

escolhido a obra para ler, a criança respondeu “Porque eu achei fofa e bonita a capa”, nos mostrando o quanto as crianças são observadoras e a importância de capas bem elaboradas e coloridas. Pois, a capa colorida chamou a atenção e despertou o desejo da criança 2 (C2) pela leitura.

Além disso, observamos por meio da produção da criança 2, que há uma representação oral de uma narrativa, a partir da inclusão de onomatopeias. Há uma preocupação na organização da história em início, meio e fim, bem como na continuidade para os acontecimentos da narrativa. A criança também faz demonstrações de expressões na fala dos personagens, como energizando a voz para mostrar o quanto a porquinha estava brava com a chuva e diminuindo a intensidade para mostrar quando a porquinha estava feliz e calma, além de também realizar movimentos sugeridos pelas ilustrações do livro, como por exemplo, o do elefantinho tentando tapar a chuva e o da porquinha pulando. O que demonstra um grau de letramento literário da criança, já que, criou de forma criativa um texto oral coerente e com significado, atribuindo sentido a narrativa e ao contexto, “[...] transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Quadro 6 – Atividade de reconto da história lida – C3.

Criança 3 (C3)	
Livro: “Branca de Neve”	
Antes da história (conversa)	<p>Qual título você daria a esse livro? Resposta da C3: “Branca de Neve”.</p> <p>Por que escolheu esse livro? Resposta da C3: “Porque a Branca de Neve é bonita. Eu sou a Branca de Neve” (Identificação).</p> <p>Por que você é a Branca de Neve? Resposta da C3: “Porque a Branca de Neve morava com os anões e eu moro com minha tia. Meus pais viajaram e não voltaram ainda”.</p> <p>Já conhece esse livro? Resposta da C3: “Sim”.</p> <p>Quem te contou? Resposta da C3: “Minha tia”.</p> <p>Do que a história fala? Resposta da C3: “Da Branca de Neve, que ela foi envenenada por uma bruxa má”.</p>
Durante a história	<p>Produção da C3</p> <p>Era uma vez a Branca de Neve. Ela gostava de observar as estrelas. A Branca de Neve era a mais linda. E a rainha perguntou para o espelho:</p> <p>-Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu? O espelho respondeu: -Sim, minha rainha. A Branca de Neve.</p>

	<p>A rainha ficou muito brava e triste e chamou o caçador. Pediu para ele matar a Branca de Neve. O caçador levou a Branca de Neve para a floresta para matar, mas ficou com dó. Deixou ela fugir e falou para a rainha que tinha matado a Branca de Neve.</p> <p>A Branca de Neve foi para a casa dos sete anões, na floresta.</p> <p>Um dia a rainha má levou uma maçã envenenada e quase matou a Branca de Neve.</p> <p>Os anões choraram muito e começaram a procurar um príncipe. O príncipe beijou a Branca de Neve e eles viveram felizes para sempre.</p>
Depois da história (conversa)	<p>Você gostou dessa história?</p> <p>Resposta da C3: “Sim, eu amo a Branca de Neve”.</p> <p>Por que você gostou?</p> <p>Resposta da C3: “Porque a Branca de Neve é boa e ajuda as pessoas. Ela morava na floresta longe dos pais dela, igual eu”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A criança 3 encontrava-se na fase de escrita silábica-alfabética, apresentava-se uma criança participativa, falante e envolvida com as atividades. Apesar de não dominar a leitura de palavras escritas, efetuou a leitura de imagens e criou um texto na oralidade coerente, com sentido e significado.

Percebemos na produção da criança 3, que se trata de uma história que possui sequência lógica com enredo coerente: início, meio e fim, pois há continuidade aos acontecimentos. Dentre as falas que mais chamam a atenção da criança 3 (C3) se destacam: “Porque a Branca de Neve é bonita. Eu sou a Branca de Neve”, em que foi perguntado à criança o por que ela havia escolhido o livro; e a segunda fala mais chamativa foi: “Porque a Branca de Neve é boa e ajuda as pessoas. Ela morava na floresta longe dos pais dela, igual eu”, respondendo à pergunta: “Por que você gostou da história?”. Foi possível perceber que o critério de escolha da criança para a seleção do livro, se deu, justamente, por uma questão de identificação com a personagem da história, especificamente, porque a “Branca de Neve” morava na floresta longe dos pais, igual à criança, que morava com a sua tia.

Segundo Ariosi, Barbosa e Neto (2016), a questão da identificação acontece devido ao leitor ser tocado pela história, por meio de livros que relacionam-se com a sua realidade, fazendo com que o seu universo cognitivo seja ampliado, por intermédio das experiências vivenciadas pelo viver (no plano da imaginação) a história lida, ocasionando em fortes identificações com os diferentes personagens, projetando, então, nas histórias de ficção o seu próprio contexto vivenciado.

Dessa forma, na aula seguinte, após ter transcrito todas as histórias criadas pelas crianças que quiseram contar, fizemos a leitura dos textos na sala para as crianças, a fim de motivá-las e de validar as atividades de produção textual. Além disso, cabe ressaltar que as produções textuais orais desenvolvidas pelas crianças por meio da fala, para Marcuschi (1997), são

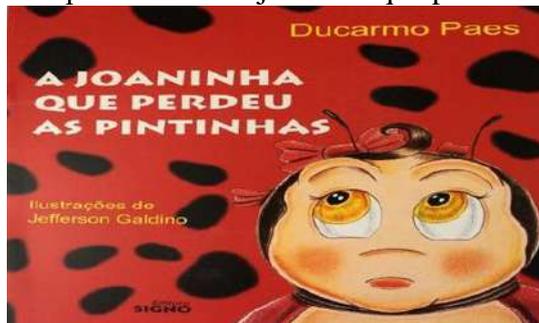
consideradas tão importantes como a produção escrita. Segundo o autor, afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa, trata-se de uma visão equivocada, pois ambas desempenham papéis e contextos de usos sociais diversificados de acordo com seus usuários. Diante disso, ressaltamos que as produções textuais orais das crianças da segunda etapa apresentaram coesão, coerência e articulação de ideias, no começo, no meio e no fim.

Nessa perspectiva, destacamos de acordo com Vagula e Balça (2016), que o trabalho com a leitura em voz alta e com atividades e ações que envolvem os livros de literatura infantil possibilitam a compreensão do uso social da língua escrita e propiciam os pequenos leitores de vivenciar situações de interação social permeadas pelo objeto livro e por diferentes textos.

5.4 Quarta sequência de atividades

A partir da visita à biblioteca, no terceiro mês, foi feita também uma nova votação com as crianças para a escolha do último livro a ser lido por mim na semana seguinte, isto é, para a realização da quarta atividade. O livro escolhido pelas crianças foi “A joaninha que perdeu as pintinhas¹³”, de autoria de Ducarmo Paes¹⁴ e ilustrado por Jefferson Galdino¹⁵, com a justificativa de ter uma capa bem colorida, nos dizeres das crianças.

Figura 12 – Capa do livro “A joaninha que perdeu as pintinhas”.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

a. Antes da leitura...

¹³ No livro “A joaninha que perdeu as pintinhas”, escrito por Ducarmo Paes e ilustrado por Jefferson Galdino, é apresentada a história de uma joaninha que se aventura em busca de suas pintinhas perdidas, na esperança de reencontrar sua identidade e assim poder voltar para sua casa. Para isso, conta com a amizade e solidariedade de sua amiga formiguinha e de um pintor. O livro da Editora Signo foi elaborado em forma de rimas e contém imagens bem coloridas e chamativas.

¹⁴ A professora, capacitadora de cursos para educadores e escritora talentosíssima “Ducarmo Paes” nasceu em Adamantina, município de São Paulo. É conhecida pelas suas obras encantadoras, com destaque para o livro “A joaninha que perdeu as pintinhas”.

¹⁵ Jefferson Galdino é designer gráfico e ilustrador de sucesso, responsável pelas ilustrações do livro “A joaninha que perdeu as pintinhas”.

Foi feita uma roda, para que as crianças pudessem apreciar o livro e, posteriormente, perguntamos se na capa do livro a joaninha estava triste ou alegre. Elas disseram que ela estava triste e acrescentamos que o motivo dela estar triste compunha o título do livro e que no final da história gostaria que elas falassem qual era.

Posteriormente, foi feita a leitura do nome da autora, do ilustrador e da editora, e relembramos com as crianças as funções de cada um. Na medida em que apresentamos essas informações, fomos mostrando com o dedo o lugar em que constavam na capa do livro.

Para a realização dessas atividades, foram usadas estratégias que Solé (1998) aponta como relevantes antes da leitura, sendo: 1) motivação para a leitura, uma vez que as crianças visitaram o espaço da biblioteca escolar e, conjuntamente, tiveram a oportunidade de escolherem o respectivo livro para ser lido, a partir de seus gostos e interesses; 2) revisão do conhecimento prévio, sendo realizado a partir do levantamento feito pela pesquisadora sobre o que as crianças já sabiam e conheciam sobre o livro a ser trabalhado; 3) estabelecimento de previsões sobre o texto, como por exemplo, as crianças foram estimuladas a responderem se a Joaninha estava triste ou alegre, e 4) apresentação sobre a função do autor, instituição responsável pela publicação e ilustrador, sendo mostrando com o dedo pela pesquisadora o lugar em que constavam essas informações na capa do livro (SOLÉ, 1998).

b. Durante a leitura...

As crianças foram estimuladas a participarem da história durante todo o momento da leitura, e a leitura foi acompanhada de expressões faciais e de entonação da voz, para dar suspense à narrativa. E assim, mostramos as imagens do livro, após ser lida a parte escrita de cada página. Posteriormente, o livro foi entregue às crianças para que elas pudessem fazer a exploração do objeto. Realizaram o reconto coletivo e deram o nome a história criada de “As pintinhas da joaninha”, por meio de uma votação no quadro.

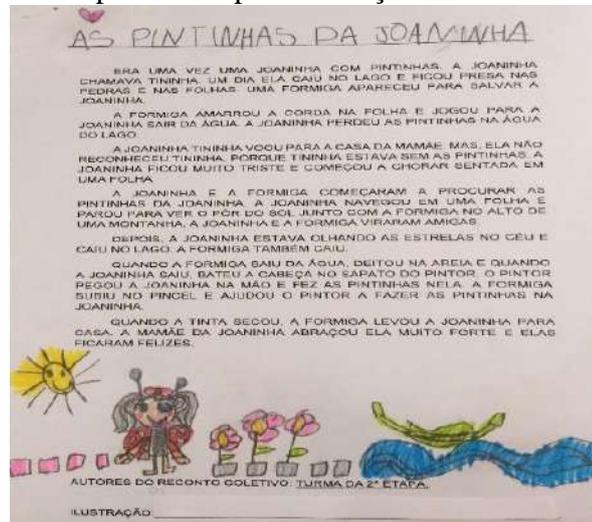
Para o momento da leitura descrito acima, nos embasamos em Solé (1998), que aponta como estratégias essenciais e usadas na atividade: 1) o reconhecimento de novas palavras, por intermédio da leitura para as crianças; 2) a articulação das novas informações ao conhecimento prévio das crianças, ampliando suas experiências, e 3) possibilidade das crianças formularem hipóteses sobre a história (SOLÉ, 1998), o que culminou em recontos de acordo com suas interpretações e imaginação.

Conforme o que nos coloca Vagula e Balça (2016), na Educação Infantil a prática da leitura em voz alta por parte do professor é uma das várias possibilidades de aproximar as crianças da escrita e de lhes permitir o acesso. Assim, compreendemos que, as crianças que ainda não sabiam ler, convencionalmente, foram aprendendo, estimuladas por meio da escuta da leitura feita pela pesquisadora, tornando-se leitoras-ouvintes. Nesse sentido, percebemos a importância do educador ter conhecimento dos materiais escritos e estar constantemente inovando em suas práticas de leitura, visto que, possibilita às crianças um contato mais significativo com práticas culturais mediadas pela leitura e escrita (BRASIL, 1998).

c. Depois da leitura...

Foi pedido que as crianças fizessem a ilustração, escrevessem o título escolhido e acrescentassem seus nomes. Após isso, foi realizado o acompanhamento das intervenções sobre a temática do livro escolhido, intitulado “A joaninha que perdeu as pintinhas”, escrito por “Ducarmo Paes” e ilustrado por “Jefferson Galdino”.

Figura 13 – Reconto produzido pelas crianças: atividade de leitura e escrita.



Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

Na atividade de intervenção buscamos trabalhar com o reconhecimento de letras do alfabeto e sílabas, possibilitando que as crianças avançassem no processo de aprendizagem da escrita. A proposta foi realizada em duplas, mas cada criança fazendo a sua própria atividade. A partir da mediação durante a atividade, quando surgiram dúvidas, buscamos da melhor maneira possível saná-las, posto que, na Educação Infantil, o professor constitui-se como o

mediador das leituras e atividades desenvolvidas com as crianças, segundo (VAGULA; BALÇA, 2016).

Figura 14 – Atividade de reflexão sobre o sistema de escrita.

TAREFINHA

1) OBSERVE A PALAVRA:

A) QUANTAS LETRAS TEM? 8

B) PINTE A LETRA INICIAL E A LETRA FINAL COM A SUA COR PREFERIDA.

C) CIRCULE A SÍLABA JO.

D) QUE OUTRA PALAVRA COMEÇA COM JO?
JOIA

Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

Em outro momento, foi realizada em sala de aula e, individualmente, o último teste de escrita espontânea com palavras da história “As pintinhas da joaninha”¹⁶, visando assim, analisar os avanços das crianças ao longo do período de pesquisa e entender as reais contribuições das atividades de leitura literária e das intervenções de estratégias de leitura para o processo de letramento literário das crianças, bem como para o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 7 – Teste de escrita mês de novembro.

CRIANÇAS	HIPÓTESE DE ESCRITA FINAL	IDADE
C1	Alfabética	6 ANOS
C2	Transição da fase silábica-alfabética para a alfabética	6 ANOS
C3	Alfabética	6 ANOS
C4	Silábica-alfabética	6 ANOS
C5	Silábica-alfabética	6 ANOS
C6	Silábica-alfabética	6 ANOS
C7	Silábica com valor sonoro	6 ANOS
C8	Silábica-alfabética	6 ANOS
C9	Silábica com valor sonoro	6 ANOS
C10	Silábica com valor sonoro	6 ANOS
C11	Silábica com valor sonoro	6 ANOS
C12	Silábica com valor sonoro	6 ANOS

¹⁶ As palavras ditadas foram: “Joaquina”; “Formiga”; “Peixe”; “Aranha”, e a frase ditada foi: “A Joaquina perdeu as pintinhas”.

C13	Silábica com valor sonoro	6 ANOS
C14	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C15	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C16	Silábica com valor sonoro	5 ANOS
C17	Silábica com valor sonoro	6 ANOS
C18	Silábica com valor sonoro	6 ANOS
C19	Pré-silábica	5 ANOS
C20	Transição da silábica sem valor sonoro para a silábica com valor sonoro	5 ANOS

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme evidenciado no quadro 7, após todas as intervenções, aplicações e acompanhamentos das atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética a partir da leitura literária, finalizamos as atividades com 5% das crianças na fase pré-silábica; 5% das crianças em transição da fase silábica sem valor sonoro para a silábica com valor sonoro; 55% das crianças na fase silábica com valor sonoro; 20% das crianças na fase silábica-alfabética; 5% das crianças em transição da fase silábica-alfabética para a alfabética e 10% das crianças na fase alfabética.

Se compararmos os resultados do quadro 7 com o quadro 1, percebemos que no início do trabalho 60% das crianças, isto é, mais da metade da turma estavam na fase da garatuja, e no quadro 7, o que nos chamou atenção é que, além de todas as crianças refletirem sobre a escrita, houve um avanço significativo na escrita das palavras ao fim das atividades, de acordo com o ritmo e tempo de cada uma. Sendo assim, ao término das atividades 55% das crianças (equivalente a 11 crianças de um total de 20), ou seja, mais da metade da turma finalizaram as atividades na fase silábica com valor sonoro, compreendendo que, para cada sílaba pronunciada teriam de colocar uma letra correspondente ao som da sílaba (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), descobrindo assim, segundo Moraes (2012), o vínculo existente entre as partes orais e as partes escritas.

5.5 Das intervenções de estratégias de leitura à evolução da escrita

Tendo em vista que a turma era composta por 20 (vinte) crianças, não seria possível apresentar todos os dados obtidos pelos testes de escrita. Por isso, escolhemos apresentar testes de escrita de 3 (três) crianças e uma tabela mostrando os resultados de todas as crianças da turma, antes, durante e depois das atividades e intervenções de estratégias de leitura literária. A escolha dos testes das crianças (1, 2 e 3) justifica-se pelo fato destas terem se envolvido e

participado de todas as atividades desenvolvidas, desde a primeira até a última proposta de intervenção.

O teste de hipótese de escrita espontânea teve como finalidade verificar em que fase as crianças se encontravam antes das atividades de leitura literária, para desenvolvermos diferentes propostas de intervenções pedagógicas. Assim, a partir do acompanhamento dos testes, fizemos uma análise do processo evolutivo da escrita das crianças, de modo a verificar a leitura em contexto educativo e quais as contribuições para o processo de letramento literário e de formação de pequenos leitores.

O primeiro teste de hipótese de escrita espontânea foi realizado individualmente e em sala de aula e teve como campo semântico os personagens (animais) da história do livro de literatura infantil “O Caracol”, sendo a ordem das palavras: “Caracol”; “Cigarra”; “Formiga”; “Grilo”; “Joaninha” e tendo como frase: “O caracol tem uma casa”.

O segundo teste de escrita teve intervenção, entretanto, também foi realizado individualmente, isto é, por cada criança e em sala de aula, tendo como campo semântico os animais da história “Dormindo na casa sonolenta”. A ordem das palavras foi: “Cachorro”; “Gato”; “Pulga”; “Rato” e a frase: “O cachorro é bravo”. A hipótese de escrita foi realizada com vistas a compreender e identificar os avanços das crianças em relação ao primeiro teste de escrita.

A última hipótese de escrita espontânea foi realizada pelas crianças em sala de aula e individualmente. Teve como campo semântico os animais da história criada pelas crianças “As pintinhas da joaninha”, sendo a ordem das palavras: “Joaninha”; “Formiga”; “Peixe”; “Aranha” e a frase: “A Joaninha perdeu as pintinhas”.

Apresentamos uma sequência de testes de três crianças (C1, C2 e C3), de modo a dar visibilidade ao processo de compreensão do sistema de escrita alfabética, construído pelas crianças durante as atividades de intervenção:

Figura 15 – Testes de escrita da Criança 1 (C1).
 (Silábica com valor sonoro) (Alfabética) (Alfabética)

Handwritten words by Child 1 (C1) in three stages:

- (Silábica com valor sonoro):** CAKOLAUMNA' OCE 117, AHLURUTIE, IAVELA, IHKEIUNMS, JOAETS, OCTEUJV
- (Alfabética):** CACHORRO, GATO, POLGA, RATU, CACHORRO E BAVO
- (Alfabética):** JOAMIA, FOMIGA, PEICHE, ARAMIA, A-JOAMIA-PEDEU-AS, PITIVHAS

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 16 – Testes de escrita da Criança 2 (C2).
 (Silábica com valor sonoro) (Silábica-alfabética) (Transição da silábica-alfabética para alfabética)

Handwritten words by Child 2 (C2) in three stages:

- (Silábica com valor sonoro):** KAO, LAA, OIR, LIO, OIR, ORACTI/ALKA
- (Silábica-alfabética):** CACHORO, GA, OGA, RAO, CACHORO E BAO
- (Transição da silábica-alfabética para alfabética):** JOANA, OIGA, PIE, ARAA, AJOANIA-PEEV-AS-PIIA

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 17 – Testes de escrita da Criança 3 (C3).
 (Silábica com valor sonoro) (Silábica-alfabética) (Alfabética)

Handwritten words by Child 3 (C3) in three stages:

- (Silábica com valor sonoro):** KAO, IARE, FIK, LIO, JOIA, OKAO TOMKS
- (Silábica-alfabética):** CÃO, GJTO, UAA, RATO, CÃO-E-BAUO
- (Alfabética):** JOANA, FORMIGA, PEXE, ARANA, AJOANA PEDU AS PINTIAS

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados apontam um avanço significativo da escrita de palavras pelas crianças. No caso da C1, observamos que passa do estágio de escrita silábica com valor sonoro para a alfabética no período de um mês. No caso da C2, notamos que passa da fase silábica com valor sonoro para a silábica-alfabética no período de um mês, chegando ao terceiro mês à transição da fase silábica-alfabética para a alfabética. Já no que se tange a C3, há um processo de evolução

da fase silábica com valor sonoro para a silábica-alfabética, até atingir a fase alfabética no último mês observado.

Quadro 8 – Quadro síntese.

TESTES DE ESCRITA			
CRIANÇAS	TESTE 1 (setembro)	TESTE 2 (outubro)	TESTE 3 (novembro)
C1	Silábica com valor sonoro	Alfabética	Alfabética
C2	Silábica com valor sonoro	Silábica-alfabética	Transição da fase silábica-alfabética para a alfabética
C3	Silábica com valor sonoro	Silábica-alfabética	Alfabética
C4	Silábica com valor sonoro	Silábica com valor sonoro	Silábica-alfabética
C5	Garatuja não icônica	Silábica com valor sonoro	Silábica-alfabética
C6	Pré-Silábica	Silábica com valor sonoro	Silábica-alfabética
C7	Garatuja icônica	Garatuja não icônica	Silábica com valor sonoro
C8	Garatuja não icônica	Silábica com valor sonoro	Silábica-alfabética
C9	Garatuja icônica	Pré-silábica	Silábica com valor sonoro
C10	Pré-Silábica	Pré-silábica	Silábica com valor sonoro
C11	Garatuja icônica	Pré-silábica	Silábica com valor sonoro
C12	Garatuja icônica	Silábica com valor sonoro	Silábica com valor sonoro
C13	Pré-Silábica	Silábica sem valor sonoro	Silábica com valor sonoro
C14	Garatuja icônica	Garatuja não icônica	Silábica com valor sonoro
C15	Pré-Silábica	Silábica sem valor sonoro	Silábica com valor sonoro
C16	Garatuja não icônica	Pré-silábica	Silábica com valor sonoro
C17	Garatuja icônica	Silábica com valor sonoro	Silábica com valor sonoro
C18	Garatuja não icônica	Pré-silábica	Silábica com valor sonoro
C19	Garatuja icônica	Garatuja não icônica	Pré-silábica
C20	Garatuja icônica	Pré-silábica	Transição da silábica sem valor sonoro para a silábica com valor sonoro

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Inicialmente, apresentamos um panorama das hipóteses de escrita da turma no início do mês de setembro, em que 60% das crianças iniciaram as atividades na fase da garatuja (40% das crianças na fase da garatuja icônica e 20% na fase da garatuja não icônica); 20% das crianças na fase pré-silábica e 20% das crianças na fase silábica com valor sonoro.

Conforme pode ser observado no quadro 8, encerramos as atividades e intervenções de leitura literária com: 5% das crianças na fase pré-silábica, em que as crianças começam a perceber e a entender que para escrever precisam de letras, mas como ainda não conseguem relacionar as letras com os sons da língua falada, colocam diferentes letras que não tem relação sonora com as palavras; 5% das crianças em transição da fase silábica sem valor sonoro para a silábica com valor sonoro; 55% das crianças na fase silábica com valor sonoro, escrevendo uma letra para cada sílaba, sendo as letras correspondentes ao som da sílaba; 20% das crianças na fase silábica-alfabética, em que ora escrevem uma letra para representar a sílaba, ora escrevem a sílaba completa; 5% das crianças em transição da fase silábica-alfabética para a alfabética e 10% das crianças na fase alfabética, que para (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), é a fase em que as crianças já assimilam o sistema de escrita, produzindo então escritas alfabéticas, mesmo que muitas vezes não dominam totalmente as normas ortográficas da escrita.

Ao observar o quadro 8, que traz uma síntese geral dos resultados obtidos nos três meses, podemos compreender que todas as intervenções, aplicações e acompanhamentos das atividades de reflexão sobre o sistema de escrita e de leitura literária foram essenciais para o processo de avanço qualitativo e efetivo das crianças, em especial no que se tange a escrita das palavras e reflexão sobre a escrita. Os resultados nos permitem refletir e inferir sobre o quanto as atividades de leitura literária e as estratégias antes, durante e depois da leitura, se bem pensadas, elaboradas e aplicadas contribuem e impactam no desenvolvimento da escrita das crianças e no processo de letramento literário na Educação Infantil.

Em suma, destacamos que os testes de escrita apontam a evolução escrita das crianças, o que permite afirmar duas observações: a primeira refere-se ao trabalho pedagógico com textos e palavras, que de modo contextualizado contribui para a reflexão do sistema de escrita alfabética; a outra remete à proposta de atividades de intervenções por meio das estratégias de leitura, que favorecem o processo de letramento literário das crianças, levando-as a reflexões acerca da escrita, a partir do reconto de narrativas de livros de literatura infantil. Nesse sentido, Souza e Cosson (2011) abordam que a finalidade do letramento literário escolar ou do ensino da literatura no âmbito escolar é nos formar como leitores, isto é, com capacidade de inserção

em uma comunidade, com o intuito de “[...] construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 106).

Em conformidade, Goulart (2015, p. 50) evidencia que, quando a criança está imersa na cultura letrada, ela aciona a sua capacidade de interpretar, que permite “[...] apreender o que está à sua volta, (re)significando palavras, gestos, ações, imagens, signos, um olhar, uma postura, um sorriso, uma história, enfim, age e interage com as múltiplas linguagens, num movimento interdiscursivo, considerado um ato de leitura”.

À vista disso, a partir dos estudos de Arena (2010) entendemos que, a leitura literária quando realizada em âmbitos preparados para tal fim, torna-se mais relevante e significativa, pois propicia às crianças a vivência de experiências cognitivas, estéticas, afetivas e criativas, podendo qualificar, assim, as suas aprendizagens e corroborar para o desenvolvimento integral. Em suma, compreendemos que o trabalho a partir da narrativa de livros de literatura infantil faz-se essencial no espaço da Educação Infantil, já que, contribui significativamente para o processo de letramento das crianças e desenvolve inúmeras habilidades e aprendizagens em seus processos educativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolveu as atividades com a finalidade de analisar as estratégias de intervenção antes, durante e depois da leitura literária, considerando o modo como repercutem no desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças e quais as contribuições para o processo de letramento literário e de formação de pequenos leitores, em uma turma de crianças de cinco e seis anos, da segunda etapa da Educação Infantil, de uma escola municipal de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, de Minas Gerais.

Verificamos que as atividades de leitura literária e as intervenções pedagógicas, considerando as estratégias de leitura, impactaram significativamente: (1) no desenvolvimento da linguagem oral, na expressividade e interação durante as atividades de leitura literária; (2) na evolução das fases da escrita, em que os resultados apontam um salto qualitativo de 5% das crianças na fase pré-silábica; 5% das crianças em transição da fase silábica sem valor sonoro para a silábica com valor sonoro; 55% das crianças na fase silábica com valor sonoro; 20% das crianças na fase silábica-alfabética; 5% das crianças em transição da fase silábica-alfabética para a alfabética e 10% das crianças na fase alfabética, o que demonstra um número representativo na aquisição da escrita; e (3) no processo de letramento literário das crianças, contribuindo assim, para o despertar da fantasia, da imaginação, enriquecendo tanto o desenvolvimento integral das crianças quanto o desenvolvimento do professor, à medida que possibilitou a ampliação de conhecimentos e experiências teórico-práticas no processo educativo e de promoção da leitura. Dentro dessa discussão, evidenciamos a real necessidade de práticas pedagógicas e estratégias de leitura no âmbito escolar, especialmente em turmas da segunda etapa da Educação Infantil, com vistas a fazer emergir uma transformação de qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Os dados da pesquisa apontam para duas observações: a primeira compreende as ações pedagógicas com palavras e textos/narrativas, de modo contextualizado, a partir da literatura infantil como estratégias essenciais para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Destaca-se que, os testes de escrita foram realizados no período de três meses, na qual, a cada mês foi aplicado um teste a partir da narrativa de um livro de literatura infantil. Assim, por intermédio da hipótese final de escrita e por meio das produções das crianças, foi possível verificar os seus avanços durante o período de pesquisa.

A segunda observação remete à proposta de atividades de intervenções a partir das estratégias de leitura, tendo em vista que, as reflexões a respeito da escrita por intermédio do relato foram ações que favoreceram o processo de letramento literário das crianças. Nesse

contexto, Sepúlveda e Teberosky (2016) explicam que, as práticas de leitura literária podem contribuir para a promoção do desenvolvimento da linguagem e possibilitar que as crianças se apropriem efetivamente de formas cada vez mais elaboradas de conhecimento, logo, compreendemos que, vivenciar experiências com narrativas de livros de literatura infantil é imprescindível de ser incentivado desde muito cedo na Educação Infantil.

Diante disso, inferimos que ler é um ato básico e essencial para o avanço e desenvolvimento na aprendizagem de qualquer assunto. Os PCNs (BRASIL, 2001) ao tratar sobre a formação de um leitor competente, nos ajudam a perceber que só é possível constituir-se e qualificar-se por meio de uma prática contínua de leitura de textos diversificados, que circulam socialmente. O trabalho didático-pedagógico com a leitura, tendo como finalidade a formação de leitores competentes e capazes de produzir textos de qualidade, tem origem na prática de leitura e, portanto, podemos assimilar que, as crianças desde a mais tenra idade devem ter contato com essa prática, pois possibilita o enriquecimento e a ampliação de seus repertórios e processos educativos, através de experiências e vivências significativas.

Nesse sentido, percebemos que a relação de mediação entre o professor, a criança e o livro, como trabalho compartilhado e cooperativo, pode produzir resultados mais qualitativos e efetivos no processo educacional, assim como verificado na respectiva pesquisa, visto que, nas quatro atividades desenvolvidas, primeiramente: a partir da narrativa do livro “O Caracol”, no primeiro mês; segunda, no segundo mês, tendo como motivadora a leitura da história criada pelas crianças “Dormindo na casa sonolenta”; a terceira, realizada no terceiro mês, a partir da visita das crianças a biblioteca escolar e a quarta atividade, também realizada no terceiro mês, por intermédio da história “As pintinhas da joaninha”, as crianças participaram ativamente, o que ocasionou em efeitos positivos no processo de letramento literário das crianças, por meio de vivências com o objeto livro e, também, no que diz respeito ao avanço no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, conforme mostrado nas produções textuais orais feitas pelas crianças e nos três testes de escrita realizados, atendendo assim, aos objetivos propostos da pesquisa.

Por meio das observações e, principalmente, nas transcrições das falas das crianças no momento da terceira atividade, em que escolheram um determinado livro da biblioteca para lerem, a partir de seus interesses e, posteriormente fizeram uma pequena síntese oral acerca do que pensavam e conheciam sobre o que tratava o livro, provocadas pelas perguntas “Qual título você daria a esse livro?”; “Porque escolheu esse livro?”, “Já conhece esse livro?”; “Quem te contou?” “Do que a história fala?”; “Por que você acha isso?”, foi possível denotar o quanto a criança quando engajada, age, dialoga e interage com o âmbito, em situações provocadoras e

estimulantes. Entretanto, para esse processo ocorrer de forma satisfatória, Sepúlveda e Teberosky (2016) evidenciam que, é necessária uma mediação docente que não reprima, mas que acolha e que estimule a imaginação de cada criança no contato com o texto, tendo em vista que, isso constitui um componente imprescindível do processo escolarizado de leitura literária.

À vista disso, Baptista *et al.* (2016) afirmam que para a relação entre as crianças e os textos literários se efetivar qualitativamente e resultar na formação de leitores perenes, é fundamental que os professores sejam leitores assíduos e proficientes e, sobretudo, participantes ativos da cultura letrada. Assim, notamos que, a mediação da leitura literária apresentou um impacto para o processo educativo, propiciando situações enriquecedoras, que promovem e qualificam gradualmente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

Em suma, podemos compreender que para o professor desenvolver em seus discentes uma competência leitora de qualidade, gosto e o hábito de ler, é essencial ele ser um conhecedor de textos infantis, apaixonado por livros e deve gostar de ler segundo Silva (2011), pois assim, pode chamar a atenção do educando para o mundo letrado a qual está inserido, podendo inclusive promover a leitura, tanto na sala de aula como fora dela, impactando positivamente no processo educacional e de letramento literário das crianças.

Em virtude, é perceptível que o ato de ler para e com a criança deve ser estimulado na Educação Infantil, visto e compreendido como um trabalho ativo na construção de sentidos e não somente como um ato de decodificar palavras e frases, assim como mostrado na pesquisa, uma vez que, as crianças quando motivadas podem se desenvolver de forma autônoma e significativa, por meio de atividades voltadas a oralidade, a narrativa de leitura literária, a escrita, a reflexão, sendo executadas com criticidade, interesse e empenho. De modo que, o professor mediador possibilite às crianças situações que possam transformar e ressignificar experiências de linguagem instauradas em seu grupo social. Haja vista que, aprendemos juntos, seja por intermédio da interação, do compartilhamento de ideias ou das convivências (RICHTER, 2016).

Nessa perspectiva, pesquisar sobre as estratégias e as práticas de leitura literária no processo de aquisição da linguagem escrita nos permitiu novos olhares para as atividades de leitura literária e para as intervenções de estratégias de leitura na Educação Infantil, à medida que, ficou evidente por meio dos resultados o quanto a leitura, especialmente, a leitura literária, quando bem trabalhada pode ser essencial para o desenvolvimento não só das crianças, mas também no que se tange ao processo educacional dos futuros professores.

Portanto, com essas atividades e motivos de aprendizagem, decorrentes das estratégias antes, durante e depois da leitura, percebemos que as crianças passaram a participar mais e

melhor das aulas, com interesse em dar sua opinião oralmente e por escrito, isto é, por meio das atividades engajadoras de leitura literária e das intervenções lúdicas de estratégias de leitura.

Nesse sentido, destacamos que embora as crianças tenham sido as protagonistas em todo o decorrer da pesquisa, a pesquisadora e futura pedagoga, como mediadora, também teve um papel de destaque, como estimuladora e formadora de pequenos leitores. Diante do exposto, Ferreiro (2010) nos leva a refletir que a escola pode cumprir um papel fundamental no que se tange à aprendizagem, no sentido de criar condições para que as crianças às descubram por si mesmas. Mas, para isso, o professor deve adaptar seu ponto de vista ao da criança, não menosprezando assim os seus conhecimentos, ao se trabalhar somente com base na escrita, na cópia e na sonorização dos grafemas que possa considerar importante para a produção da escrita.

Dessa forma, é importante salientar que para Ferreiro (2010), a criança desde que nasce é construtora de conhecimento e, portanto, deve ser ativa em todo o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível aos educadores propiciar às crianças oportunidades ricas e diversificadas de interação com a linguagem escrita, visto que, a sua aprendizagem extrapola o conhecimento de um código de transcrição. A escrita alfabética trata-se de uma convenção cultural e, a escola, bem como os profissionais atuantes podem ajudar os discentes a descobrirem suas propriedades, por intermédio de atitudes responsivas no processo educativo e de práticas inovadoras, afetuosas, lúdicas e provocativas.

Nesse contexto, apreendemos que é fundamental os docentes respeitarem o tempo de desenvolvimento de cada criança, e somado a isso, possam criar estratégias didático-pedagógicas contextualizadas, para então contribuírem de forma efetiva e qualitativa no que se tange ao avanço no processo de letramento literário e de imersão das crianças no mundo da escrita, que para Ferreiro (2010) deve ser bem conduzido na e pela escola, desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997. 174 p.
- ALVES, M. F. da S. **Leitura de mundo, leitura da palavra: construção da competência leitora**. 2012. 127 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.
- ANDRADE, L. T. de. A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, v. 2, n. 3, p. 89-106. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, R. J. de *et al.* (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.
- ARIOSI, C. M. F.; BARBOSA, G. A. da S.; NETO, I. A. M. ONDE LER EM VOZ ALTA – PREPARANDO O AMBIENTE MEDIADOR. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 2, n. 3, p. 65-90.
- BAJARD, É. POR UM DESLOCAMENTO DO FOCO DA ALFABETIZAÇÃO. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 2, n. 1, p. 11-28.
- BAPTISTA, M. C. *et al.* Leitura Literária entre professoras e crianças. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016, v. 2, n. 3, p. 87-89. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.
- BENCKS, S. **PASSEIO NO JARDIM**. Youtube. Direção: START MUSICAL. 8 de jul. de 2019. (4m06s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a5BhBNkibrc>. Acesso em: 16 set. 2019.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**, São Paulo, v. 5, p. 17-30, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. *In*: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 79-91.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1988. 244 p.

CIRANDA CULTURAL. **Branca de Neve**. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013. 8 p.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.

COLOMER, T. Os livros na Educação Infantil. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016, v. 6, n. 3, p. 108-115. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_5.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

CORSINO, P. *et al.* Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016, v. 6, n. 1, p.13-50. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_5.pdf. Acesso em: 09 jan. 2020.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 135 p.

COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2013. 176 p.

COUTINHO, M. de L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69.

DALVI, M. A.; QUADROS, M. C. de; SILVA, K. A. de A. M. A LEITURA EM VOZ ALTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE E COMO LER. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 2, n. 2, p. 29-64.

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiás, v. 10, n. 2, p. 32-46, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 102 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 20. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.

FOX, M. **Reading magic**: why Reading aloud to our children will change their lives forever. 2. ed. United States of America: Harcourt, 2008. 192 p.

FRANÇA, M. **A Banana**. Ilustrações Eliardo França. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016. 16 p. Coleção Gato e Rato.

FRANÇA, M. **O Caracol**. Ilustrações Eliardo França. 12. ed. São Paulo: Ática, 2015. 16 p. Coleção Gato e Rato.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 87 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 143 p.

GOULART, I. do C. V. Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? como ler? por que ler para crianças pequenas? *In*: ROCHA, J. G. (Org.). **Leitores e Escritores na Educação Infantil**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, v. 1, p. 17-32.

GOULART, I. do C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 48-62, jul./dez. 2015.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989. 82 p.

LIBÂNEO, J. C. O essencial da Didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos. **Revista ResearchGate**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 1-9, nov. 2001.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Tradução: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Barcelona: Civilização, 1969.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**, Goiás, v. 9, n. 1, p. 119-145, jan./dez. 1997.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010. 93 p.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192 p.

NASCIMENTO, C. R. **A compreensão de leitura demarcada na linguagem da criança**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019. Orientador: Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

OLIVEIRA, L. C. M. de; GOULART, I. do C. V. A linguagem infantil como processo de interação e interlocução verbal. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 40-64, dez. 2017.

PAES, D. **A joaninha que perdeu as pintinhas**. Ilustrações de Jefferson Galdino. 1. ed. Belo Horizonte: Signo, 2015. 24 p.

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção - as contribuições do PNBE. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016, v. 8, n. 1, p.15-50. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_7.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 168 p.

RICHTER, S. Docência e formação cultural. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016, v. 2, n. 1, p. 15-38. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. **Teorias e práticas de letramento**. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 297 p.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Crianças como leitoras e autoras** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016, v. 6, n. 2, p. 61-89. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_5.pdf. Acesso em: 09 jan. 2020.

SILVA, J. A. Discutindo sobre leitura. **Letras Escreve**, Macapá, v. 1, n. 1, p. 22-35, 2011.

SISTO, C.; MOTOYAMA, J. A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA: TÉCNICAS E INTERAÇÃO. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 2, n. 5, p. 111-138.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar história**. 1. ed. Chapecó: Argos, 2012. 216 p.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, v. 29, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/ar>

quivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Conteúdo e didática de alfabetização**, São José do Rio Preto, v. 2, p. 101-107. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SOUZA, R. J. de; NETO, I. A. M.; GIROTTO, C. G. G. S. CAMINHOS PARA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 2, n. 9, p. 195-215.

VAGULA, V. K. B.; BALÇA, A. LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO, LITERATURA E APRENDIZADO. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (Orgs.). **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 2, n. 4, p. 91-109.

VALLE, M. de J. O. A formação do leitor competente: Estratégias de leitura. **Revista Academia**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-12. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: Monica Stahel M. da Silva. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 112 p.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. 234 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Ridendo Castigat Mores. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 112 p.

WILLEMS, M. **Preparado para brincar lá fora?** Tradução: Luara França. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 64 p. Coleção o elefante e a porquinha.

WOOD, A. **A Casa Sonolenta**. Ilustrações de Don Wood. Tradução: Gisela Maria Padovan. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999. 32 p.

ANEXOS

ANEXO 1 – Documento Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.
Termo de Assentimento.

TERMO DE ASSENTIMENTO

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título do trabalho experimental: **PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ORAL E ESCRITA DE CRIANÇAS DA 2ª ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Pesquisador(es) responsável(is): **Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Keila Montes Pereira**

Telefone para contato: (35) 3829-4685 ou (35) 99752-0310

II - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

A pesquisa tem por objetivo descrever e analisar a importância do processo de mediação presente em atividades de leitura literária envolvendo a tríade criança-livro-adulto. Para tanto, serão aplicadas atividades de hipóteses de escrita, com o objetivo de identificarmos em que fase as crianças se encontram e, após análises, propor intervenções lúdicas e pedagógicas, elaboradas a partir de temáticas próximas a realidade das crianças, desencadeadas pela leitura de narrativas de livros de literatura infantil, a fim de compreendermos como as mediações e as estratégias de leitura, considerando o antes, durante e depois da leitura, podem refletir no desenvolvimento da língua oral e escrita dos infantes em contexto educativo.

III - PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva ou ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037, Telefone: 3829-5182.

Eu _____ declaro que li e entendi todos os procedimentos que serão realizados neste trabalho. Declaro também que, fui informado que posso desistir a qualquer momento. Assim, após meu consentimento aceito participar como voluntário do projeto de pesquisa descrito acima.

Lavras, 10 de setembro de 20 19.

NOME (legível) _____ RG: _____

ASSINATURA _____
R. Paula

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação Telefones de contato: 03538294685.