



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GISLAINE GOMES GRANADO SANCHES

**A LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO
DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR**

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2023

GISLAINE GOMES GRANADO SANCHES

**A LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO
DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Sanches, Gislaine Gomes Granado .

A Leitura Literária na Pré-escola : contribuição docente para a formação do pequeno leitor / Gislaine Gomes Granado Sanches. - Londrina, 2023.
202 f. : il.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Pré-escola - Tese. 2. Leitura Literária - Tese. 3. Ação Docente - Tese. 4. Formação de Leitores - Tese. I. Franco, Sandra Aparecida Pires . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GISLAINE GOMES GRANADO SANCHES

**A LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO
DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Sandra Aparecida Pires Franco

Orientador: Prof^a. Dr^a.
Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Amanda Valiengo
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho - UNESP

Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 10 de fevereiro de 2023.

Dedico este trabalho a meus filhos, Amanda e Pedro Henrique, à minha mãe Maria e esposo Rodrigo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por Jesus Cristo, por me conduzir por esse caminho e me conceder importante benção.

À Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco, minha orientadora, mulher dedicada e comprometida com sua profissão, por ter dispensado em mim sua confiança, me acompanhando e ajudando sempre que foi preciso.

Às Professoras da banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Amanda Valiengo e Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus, por aceitarem o convite e por se dedicarem à leitura da pesquisa, fazendo observações relevantes, as quais contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

À instituição, professora regente e crianças participantes da pesquisa que prontamente aceitaram fazer parte deste trabalho e me acolheram com carinho e satisfação.

À agência de financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

A todos, muito obrigada!

SANCHES, Gislaine Gomes Granado. **A Leitura Literária na Pré-Escola: contribuição docente para a formação do pequeno leitor.** 2023. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDu/UEL), vinculada à Linha 2 de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do Núcleo de Ação Docente. Versa sobre a relevância do aporte pedagógico intencional na constituição leitora das crianças na pré-escola. A pesquisa foi desenvolvida com base no seguinte problema: como a ação do professor no trabalho com a leitura literária pode contribuir para a formação leitora em crianças de P5 (pré-escola)? Diante desse problema, teve como objetivo geral compreender o trabalho pedagógico acerca da leitura literária, com crianças de P5 na pré-escola, a fim de identificar se a ação do professor contribui para a formação leitora. Com essa finalidade, foram enumerados os objetivos específicos: a) conceituar sobre a concepção e importância da leitura, leitura literária, literatura infantil e o ato de ler; b) verificar os planos de aula da professora, no que se refere aos momentos destinados ao trabalho com a leitura literária, para entender seus objetivos e os meios para alcançá-los; c) elucidar em que medida a ação do professor com o uso da leitura literária contribui para formação leitora. Quanto à metodologia, a classificação da pesquisa é de tratamento qualitativo dos dados, tipo descritiva, de cunho documental e bibliográfica, com pesquisa de campo. Tomamos como referencial teórico e base da análise dos dados o Materialismo Histórico e Dialético e a Teoria Histórico-Cultural. A coleta dos dados ocorreu por meio de uma entrevista com a professora da turma de P5 da instituição participante, por observações e gravações das aulas de leitura literária. As discussões apontaram a necessidade de o professor ter como fundamento do trabalho pedagógico um planejamento intencional que envolva atividades organizadas sistematicamente com a leitura literária, com a intenção de mediar e garantir a formação do pequeno leitor. Como resultados, entendemos que a ação do professor exerce um papel fundamental no processo de formação de leitores, pois o trabalho pedagógico que estimula a leitura e a compreensão literária contribui para o desenvolvimento infantil, no que se refere à formação da consciência e à compreensão do mundo e de si próprio.

Palavras-chave: pré-escola; leitura literária; ação docente; formação leitora; Teoria Histórico-Cultural.

SANCHES, Gislaine Gomes Prado. **Literary Reading in Preschool: a teaching contribution to the formation of young readers.** 2023. 202pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This research is linked to Line 2 of Teaching Research: Knowledge and Practices of the Nucleus of Teaching Action and it is part of the Graduate Program in Education at the State University of Londrina (PPEdu/UEL). It discusses the relevance of the intentional pedagogical contribution in the reading constitution of children in preschool and was developed based on the following problem: How is it possible for the teacher's work with literary reading to contribute to the reading formation of children in a five-year-old class? Given this, the general objective was to understand the pedagogical functions about literary reading, with five-year-children in a preschool class, in order to identify whether the teacher's action contributes to the formation of those readers. Taking that into consideration, the following specific objectives were listed: a) conceptualize the conception and importance of reading, literary reading, children's literature and the act of reading; b) check the teacher's lesson plans about the moments destined to work with literary reading in order to understand her objectives and the means to achieve them; c) figure out to what extent the teacher's action with the use of literary reading contributes to reader formation. In regard to the methodology, it is a research of qualitative treatment of the data, descriptive type, documental and bibliographic nature, with field research. Historical and Dialectical Materialism and Historical-Cultural Theory were taken as a theoretical reference and basis for data analysis. Data collection was carried out through an interview with the teacher of the five-year-old class at the participating institution, as well as through observations and recordings of literary reading classes. With the discussions, it can be concluded that there is a need for teachers to base their pedagogical work on intentional planning that involves systematically organized activities with literary reading, with the intention of mediating and ensuring the formation of the young readers. As a result, it was possible to understand that the teacher's action has a fundamental role with regard to the process of reading education. This is said because the pedagogical work that fosters reading and literary understanding contributes to the same extent to child development in relation to the formation of consciousness, world understanding and understanding of oneself.

Keywords: preschool; literary reading; teaching action; reading education; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pátio da escola.....	79
Figura 2 - Parque da escola	80
Figura 3 - Vista da frente da sala de aula da turma de P5	81
Figura 4 - Vista do fundo da sala de aula da turma de P5.....	81
Figura 5 - Capa do livro "Cindy no Mundo das Frutas".....	97
Figura 6 - Biblioteca.....	116
Figura 7 - Espaço de vídeo.....	116
Figura 8 - Crianças manuseando livros na biblioteca	119
Figura 9 - Capa do livro "A Princesa e a Ervilha".....	128
Figura 10 - Capa do livro "O Sapato que Miava"	131
Figura 11 - Capa do livro "Romeu e Julieta"	134
Figura 12 - Capa do livro "O Fantástico Fundo do Mar"	137
Figura 13 - Capa do livro "A Casa Sonolenta"	139
Figura 14 - Capa do livro "A Família Pastor Alemão"	141
Figura 15 - História na lata "A Casa e Seu Dono"	144
Figura 16 - Varal de desenhos	154
Figura 17 - Jogo de papéis: "A Linda Rosa Juvenil"	160
Figura 18 - Mesas temáticas com livros e brinquedos de casinha	170
Figura 19 - Mesa temática com brinquedos de montar	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proferição como pretexto para ensinar comportamento	96
Quadro 2 - Experiências de contato direto com o livro	114
Quadro 3 - Estratégia “conhecimento prévio”	128
Quadro 4 - Estratégia “paratextos”	130
Quadro 5 - Estratégia "inferência antes da proferição"	133
Quadro 6 - Estratégia "inferência durante a proferição"	136
Quadro 7 - Questionamentos para compreensão do texto	138
Quadro 8 - Palavras desconhecidas dificultam a compreensão	140
Quadro 9 - Estratégia “conexão texto-texto I”	143
Quadro 10 - Estratégia "conexão texto-texto II"	144
Quadro 11 - Estratégia “confirmação de inferências”	146
Quadro 12 - Estratégia “reconto I”	148
Quadro 13 - Estratégia "reconto II"	149
Quadro 14 - Estratégia "visualização I"	152
Quadro 15 - Estratégia "visualização II"	153
Quadro 16 - Jogo de papéis	159
Quadro 17 - Reelaboração da dramatização	165
Quadro 18 - Brincadeiras nas mesas temáticas	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPEdu/UEL	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Professora Regente
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sealf	Secretaria de Alfabetização
Seed	Secretaria Estadual de Educação e do Esporte
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
P5	Pré-escola (turma com crianças de cinco anos)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	TRABALHO E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS NORTEADORES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	27
2.1	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA.....	29
2.2	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ABORDAGEM PSICOLÓGICA E DIALÉTICA RELEVANTE PARA A PRÁTICA EDUCATIVA.....	32
2.2.1	A ATIVIDADE HUMANA COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO.....	35
2.2.1.1	Estrutura da atividade.....	41
2.2.2	ESTÁGIOS DA ATIVIDADE PRINCIPAL PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	43
2.2.2.1	Atividade de comunicação emocional direta.....	44
2.2.2.2	Atividade manipulatória objetal.....	46
2.2.2.3	Atividade de jogo de papéis.....	48
2.2.3	IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PRÉ-ESCOLA.....	51
3	LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA: DO ENCANTO À NECESSIDADE	55
3.1	O ATO DE LER.....	59
3.2	MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA.....	64
3.2.1	PARATEXTOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	68
4	METODOLOGIA	76
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	77
4.2	CENÁRIO E PARTICIPANTES.....	78
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	84
5	ENTRE SABERES E PRÁTICAS: A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR	88
5.1	MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR, CRIANÇA E	

LIVRO.....	90
5.1.1 ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DO PROFESSOR.....	101
5.1.2 A CRIANÇA E O LIVRO: VIVÊNCIAS DO LEITOR AUTÔNOMO.....	112
5.2 POSSIBILIDADES DE ENSINO DO ATO DE LER COM COMPREENSÃO.....	120
5.3 ENTRELAÇANDO A LITERATURA E O JOGO DE PAPÉIS.....	156
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICES.....	197
APÊNDICE A: DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/OU INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE.....	197
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	198
APÊNDICE C: TERMO DE RESPONSABILIDADE DE ACESSO AO GOOGLE CLASSROOM E MEET.....	200
APÊNDICE D: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO.....	201
APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	202

1 INTRODUÇÃO

Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional, e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos (COSSON, 2009, p. 15).

Esta pesquisa intitulada “A Leitura Literária na Pré-escola: contribuição docente para a formação do pequeno leitor”, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDu/UEL), estando vinculada à Linha 2 de Pesquisa, Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, sob o parecer nº 4.955.427. Além disso, esteve vinculada ao Grupo de Pesquisa “Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica”, o qual iniciou no ano de 2020 um novo estudo com o tema “Leitura e Atividade de Estudo: práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica”, com o objetivo de identificar e analisar as atividades de estudo por meio das práticas pedagógicas acerca da leitura literária dos docentes da educação básica, a fim de proporcionar a formação de leitores.

Antes de apresentar ao caro leitor a exposição desta pesquisa de fato, quero situá-lo brevemente sobre a minha formação profissional docente e como surgiu o intuito de realizar este trabalho. Para essa reflexão, rememorei minha trajetória escolar. No processo de ensino da leitura e da escrita, a prática de memorização do alfabeto e a soletração das sílabas era constante. Lembro da realização de tarefas sem ver sentido nelas. O reconhecimento das letras ou sílabas consistia na representação por um desenho. Para aprender a escrita, efetuei várias tarefas em caderno de caligrafia, exercícios de figura e fundo, pontilhados, cópias, entre outros.

Percebo o distanciamento dos livros e da leitura, com exceção àquelas com frases sem contexto, as quais nada acrescentavam de relevante ao conhecimento de mundo. Não tenho lembranças de narrações de histórias feitas pelo professor. Se não lembro é porque não existiram. Fui, assim, cerceada do encantamento de ser envolvida por uma narrativa lúdica e criativa em uma boa narração de história

provocadora de emoções e sentidos. “Alice no País das Maravilhas”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “Os Três Porquinhos”... Só os conhecia dos filmes e desenhos animados que passavam na televisão. A literatura também não marcou presença em minha vida familiar, pela falta de recursos para adquiri-la e pela pouca escolaridade de meus pais. Felizmente, nem tudo estava perdido! Como morava perto da biblioteca municipal da minha cidade (Ibiporã-PR), de vez em quando a frequentava e lia alguns livros. Me recordo com carinho de “Maneco Caneco Chapéu de Funil”, de Luís Camargo, “Truques Coloridos”, de Branca Maria de Paula e da “Coleção Bichinho da Maçã”, de Ziraldo.

No final do Ensino Médio fui apresentada à literatura clássica por alguns professores que incentivavam minha turma a prestar o vestibular. Nessa ocasião conheci autores consagrados da literatura nacional e internacional. Me fascinei pela trama e me encantei pelas longas descrições de José de Alencar em “Senhora”; todavia não consegui terminar de ler a tragédia de Shakespeare - a obra “Romeu e Julieta” dividida em atos me entediou.

Sobre o vestibular, apesar da universidade ser pública, impasses financeiros me impediram a tentativa. Somente quatorze anos depois pude fazê-lo. Atribuo a aprovação aos professores da Educação Básica que, mesmo com a falta de recursos advindos da escola pública, me proporcionaram uma educação de qualidade, a qual me subsidiou o ingresso à universidade sem fazer nenhum curso preparatório.

A escolha pelo curso de Pedagogia não foi por simplesmente “gostar de crianças”, mas por sentir necessidade de fazer diferente, poder ajudar a transformar a vida de pessoas e crianças por meio do ensino. Esse interesse originou-se no processo inicial escolar da minha filha quando ela se deparou com dificuldades de aprendizado da leitura. Sua professora via na medicalização a única solução. Foi nessas circunstâncias que emergiram as minhas primeiras inquietações acerca do ensino do ato de ler.

Nesse cenário, a proposta desta dissertação desabrochou-se ainda na graduação, quando buscava compreender as causas das dificuldades de leitura das crianças e os meios para superá-las. Essa inquietude foi tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nele illustrei como a leitura contribui para a formação social e cultural da criança. A conclusão deste revelou que o professor precisa ofertar a leitura com temas que façam parte da realidade da criança, os quais sejam de seu interesse, com o propósito de suscitar motivos e necessidades de leitura. Apontou que

o ensino e aprendizagem de Estratégias de Leitura ajuda na melhoria da capacidade leitora, visto que a criança aprende a dialogar e questionar o texto por meio de seus conhecimentos prévios e, assim, pode compreendê-lo. Nesse sentido, o resultado do TCC mostrou que a leitura possibilita o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da reflexão e da criatividade, elementos que ajudam o leitor a entender o contexto que está inserido, agir sobre ele com consciência, enfim, formar-se como cidadão.

As apropriações decorridas no curso de Pedagogia reforçaram minha compreensão de que a educação escolar não se limita ao ensino de conteúdos, mas a desenvolver a emancipação e humanização dos sujeitos. As reflexões decorridas na realização do TCC levantaram novas perguntas relevantes para a prática educativa, as quais buscamos responder na realização desta pesquisa.

Adentrando nos aspectos desta pesquisa, como tema central, abordamos a relevância da ação docente planejada e sistematizada, com o intuito de contribuir para a formação do pequeno leitor. Focamos no contexto da Educação Infantil, pois a criança necessita para se desenvolver interagir com outros sujeitos e com o meio, desde seu nascimento, a fim de se apropriar da cultura e se constituir como ser social. E o primeiro momento em que isso ocorre, em termos da escolarização regular, é na Educação Infantil. Entretanto, para desenvolver esta pesquisa delimitamos o período da pré-escola.

Sabemos que os livros carregam informações sobre diferentes culturas com variedade de assuntos, e que o ato de ler não se resume a decifrar códigos. Ler é compreender o texto com atribuição de sentido. Assim, a leitura proporciona um conhecimento amplo, cria e organiza o pensamento e ajuda a formar uma visão de mundo. Destarte, apreendemos que o contato com a leitura desde a Educação Infantil auxilia no desenvolvimento da criança.

A epígrafe de Cosson (2009), a qual abre essa seção, afirma que nos constituímos humanos na mistura de “vários outros corpos”. Tomamos a liberdade de parafrasear o autor, ampliando sua afirmativa e inferindo que pela leitura literária nos humanizamos na mistura de vários outros sentidos, emoções, encantos, experiências, imaginações e histórias.

Com base na dialética marxista, entendemos que a materialidade do mundo desenvolve o ser social. Marx e Engels (1982) explicam que são as condições materiais de vida e as relações sociais que formam a consciência do sujeito, como

podemos verificar na frase: “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1982, p. 14). O contexto sociocultural no qual vive um sujeito influencia de forma considerável seus conhecimentos, pensamentos, gostos, hábitos, crenças e valores. De acordo com Martins,

[...] define-se a consciência como um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai aprendendo a realidade, quando em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos [...] (MARTINS, 2015, p. 59).

Em vista disso, a formação da consciência depende das condições de vida, das relações sociais e do modo como o sujeito percebe e sente o meio no qual está inserido. A qualidade dessas relações condiciona o “ser” do homem, podendo levá-lo à humanização. Como enfatiza Moita (2000, p. 115), “[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Para Martins (2015), o resultado dessas relações é o reflexo da realidade que se constitui como conteúdo da consciência. Por conseguinte, é importante que as vivências do sujeito possibilitem o contato, a exploração, a interação com os objetos, com os outros homens e com o mundo. Apreendemos, portanto, que a consciência é formada no meio social e dele advém as ideias e concepções criadas em coletivo.

Inferimos que o sujeito desde pequeno carece de ser educado com a pretensão de que, no decorrer do desenvolvimento de sua consciência, ele possa compreender a realidade e ter a capacidade de refletir, opinar e agir em seu meio, com base em interesses que favoreçam a coletividade, com a finalidade da superação das desigualdades sociais.

Com esse propósito, a leitura se constitui em uma atividade não material, todavia necessária na formação do ser social, visto que é fonte de conhecimento e auxilia na apropriação e entendimento das diferenças históricas, culturais, sociais e políticas. A leitura provoca questionamentos, pode mudar ou criar concepções, libertar o sujeito de opiniões alheias, desconstruindo preconceitos. O leitor tem a possibilidade de ser protagonista de suas ideias. Ler ajuda a interpretar o mundo, porquanto é indispensável no processo educativo.

A função social da escola é a socialização do patrimônio cultural humano, meio pelo qual o sujeito adquire conhecimentos, apreende aspectos das relações socioculturais, desenvolvendo sua capacidade cognitiva e o senso crítico-reflexivo. O leitor que compreende a essência do texto dialoga com ele, pensa, reflete, desenvolve a consciência crítica. Para esse fim, o sujeito precisa se apropriar das capacidades de leitura que vão além da decodificação e da memorização de textos fora de contexto. Logo, a escola carece de ensinar o ato de ler como uma prática cultural que tem função comunicativa, colocando o sujeito em contato com escritos reais dotados de estrutura, significado e sentido. A articulação do ensino da leitura e da escrita dá continuidade ao contato que ele tem com o mundo letrado antes mesmo de sua entrada na escola.

A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil, obrigatória somente a partir dos quatro anos de idade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010) apontam que esse nível escolar visa o educar e o cuidar e concebem a criança como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 120).

O excerto acima apresenta a criança como um sujeito social que está em desenvolvimento, um ser único e singular. Portanto, ela necessita, além de cuidados, atenção, carinho, educação familiar e escolar, descobrir e aprender coisas novas. Essa concepção de infância histórico-cultural é base para a organização de um trabalho pedagógico pré-escolar que oportunize o contato com as múltiplas linguagens, de modo a proporcionar a participação ativa da criança nas interações com o espaço e com seus pares, desenvolvendo a oralidade, os processos de percepção, compreensão e representação. Nesse sentido, na Educação Infantil o ensino e aprendizagem devem ser fundamentados na brincadeira e na ludicidade, uma vez que a criança aprende e se desenvolve enquanto brinca e interage com o outro.

Em vista disso, a ação docente com o emprego da leitura literária auxilia na promoção do desenvolvimento infantil e na formação leitora. Na literatura estão presentes representações do mundo real (SILVA; SILVA, 2019). Ouvindo e lendo

histórias, a criança adentra o mundo da imaginação e fantasia, fazendo uma articulação entre o real e o fictício e, de forma prazerosa, experimenta emoções e sentimentos. Ao internalizar os significados culturais presentes na literatura, a criança aumenta seus saberes, ampliando seu conhecimento de mundo. Dessa maneira, desenvolve sua consciência e se humaniza. Para tal, é necessário que ela participe de várias experiências leitoras, a princípio na esfera familiar, depois na Educação Infantil, se estendendo para toda a vida.

É de conhecimento de todos que poucas famílias possuem recursos financeiros para adquirir obras literárias e propiciar momentos agradáveis de escuta literária ou de leituras às suas crianças. A escola, muitas das vezes, é o único local onde a criança pode experimentar espaços dedicados à leitura e à narração de histórias. Com apoio no pensamento de Marx (1978), inferimos que esse contexto familiar empobrecido de leitura é consequência direta da exploração dos trabalhadores pelo sistema capitalista. Em razão do baixo salário, o poder de compra do trabalhador se restringe às necessidades básicas da vida e o contato com a cultura fica limitado.

Para garantir a educação pública e gratuita, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê um investimento mínimo que deve ser aplicado pela União, estados e municípios. Todavia, tais recursos não são usados de forma adequada para assegurar a educação a todos. O percurso histórico educacional do Brasil mostra a exclusão do direito à escola aos desprovidos de recursos, pois por muito tempo o Estado não priorizou o direito à educação de qualidade à população. A necessidade de trabalhar para sobreviver e as ofertas de ensino pautadas por políticas de governo e programas limitados, privaram muitos sujeitos do domínio da leitura e da escrita (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Essa massa de analfabetos ainda permanece atualmente. Em 2019, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelaram que a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais marca 11 milhões de analfabetos, isto representa 6,6% da população brasileira (BRASIL, ©2022).

Com o discurso de diminuir essa disparidade social, as diferentes autoridades que têm governado o país, criaram programas de fomento à leitura e à escrita, porém muitos deles acabaram junto com o término de gestão do próprio governo que os criou. Um exemplo é o “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”, desenvolvido entre 2013 a 2016 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com três universidades públicas, com o objetivo de “formar professores de Educação Infantil para que esses possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em

creches e pré-escolas” (BRASIL, 2016, p. 29). O desígnio do projeto não compreendia a alfabetização na pré-escola, pelo contrário, visava proporcionar às crianças o conhecimento dos percursos da leitura e escrita em seu uso social.

A partir desse projeto foi criado um material didático que reúne: um caderno de apresentação, um encarte às famílias e uma coleção com oito cadernos temáticos escritos por vários autores e ilustradores consagrados da literatura infantil. Os temas dos cadernos foram abordados a partir da leitura e escrita, com temáticas como: ensinar e aprender, linguagem oral e escrita; currículo; acervos e diálogo com as famílias. Brião (2019), ao analisar a coleção, destaca a qualidade do material. Ela explica que a etapa da Educação Infantil é abordada como um todo, sem a fragmentação por idade. Segundo a autora, a coleção apresenta uma linguagem dialógica e explícita que para a apropriação da cultura escrita pela criança é necessário que o trabalho pedagógico abarque seu uso real. Nessa concepção, o ensino e a aprendizagem podem ocorrer a partir de tarefas que envolvam registros escritos, leituras, interações e brincadeiras.

Na coleção, a participação dos professores é fundamental na mediação da criança com o texto escrito. A proposta é que a partir da leitura sejam ampliadas as possibilidades para a criança compreender o funcionamento da escrita. Além disso, a apropriação da escrita está entrelaçada a outras formas de linguagens (BRIÃO, 2019, p. 127).

Esse material foi elaborado com vista de ser utilizado, posteriormente, para a realização de cursos de formação continuada a professores com a distribuição do material impresso. Entretanto, por falta de recursos e impasses com o governo eleito, após o desenvolvimento do projeto e escrita da coleção, não houve a distribuição dos cadernos. Por essa razão, eles estão disponíveis on-line para download no site do programa. Tampouco houve o curso de formação continuada para os professores (BRIÃO, 2019). Atualmente, os cursos que utilizam esse material têm sido ofertados com parceria dos estados, municípios ou entidades privadas com a Universidade Federal de Minas Gerais (PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, [2016]).

Em um contexto mais recente, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, conduzida pelo MEC por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro.

A PNA incentiva que o trabalho de professores alfabetizadores seja feito com base em “evidências científicas”, entre elas, a “ciência cognitiva da leitura”, a qual equivale à alfabetização com base na consciência fonológica, e recomenda que “as famílias e as escolas façam o possível para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro ano do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2019, p. 17). O termo evidências científicas “[...] aparenta confiança e credibilidade. Contudo, mostra uma postura excludente, ao indicar que as várias evidências de anos de estudos da comunidade acadêmica brasileira não são consideradas na PNA.” (FRADE, 2019 apud RAMALHETE, 2020, p. 157).

No documento de apresentação da PNA encontra-se uma afirmativa de que as crianças de famílias pobres “[...] muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever” (BRASIL, 2019, p. 42). Esse excerto da PNA julga que o fracasso escolar decorre por conta das famílias pobres, não leitoras, desconsiderando o contexto social brasileiro, permeado pela grande desigualdade econômica e a falta de políticas públicas voltadas à educação. Como consequência, o país tem uma elevada taxa de analfabetismo nas classes mais baixas, como já mostramos com base na pesquisa do IBGE de 2019.

Para o cumprimento do objetivo da PNA, o MEC criou o programa “Conta pra Mim”, direcionado às famílias e voltado à promoção de práticas de “literacia familiar”, isto é, a linguagem oral, a leitura e a escrita praticadas na interação entre pais e filhos para estimular o desenvolvimento da fala das crianças. O programa alega que quando os pais promovem a literacia familiar a criança da primeira infância é motivada a se tornar leitora e, conseqüentemente, é bem-sucedida na escola (BRASIL, ©2020).

No site do programa “Conta pra Mim” está disponível materiais de orientação às famílias, os quais incluem: um “Guia de Literacia Familiar”; uma série de vídeos explicativos; áudios narrados de histórias infantis, contos de fadas e fábulas; vídeos de cantigas populares cantadas e livros digitais de histórias infantis com a opção de leitura on-line, ou para serem baixados e em versões para imprimir e colorir.

Os livros digitais dessa coleção encontram-se divididos por categorias: a) livro de ficção: contos de fada, fábulas e contos tradicionais brasileiros; b) livros de poesia: poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas; c) livros somente com imagens: histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens; d) livros para bebês: imagens e palavras representando nome, qualidades e ações; e)

livros informativos: informações sobre o mundo; f) livros de biografias: sobre heróis nacionais (BRASIL, ©2020).

Em uma rápida observação nos livros digitais do programa percebemos que as narrativas possuem uma linguagem empobrecida e simplificada. As histórias dos contos de fadas clássicos foram modificadas em relação às versões originais trazendo somente finais felizes, o que reduz o entendimento da criança às circunstâncias reais da vida. Às ilustrações faltam profundidade e detalhes, servem somente para acompanhar a narrativa. Desse modo, não trazem situações novas para se pensar na história. E alguns livros não possuem caráter lúdico, são desprovidos de narrativas verbais e não verbais que ativam a imaginação. Tais fatores implicam limitações no desenvolvimento da criança e em sua compreensão de mundo, dado que não suscitam emoções e encantamento, reprimem o desenvolvimento do senso reflexivo, do pensamento, da criatividade, etc. Para Ramalhete (2020) as obras do programa servem à manutenção da sociedade capitalista,

pois exaltam, em geral, a figura da monarquia, o poder do acaso e da magia na resolução de problemas. Disponibilizam lendas populares ausentes de conflitos, desconectadas de suas relações com o território brasileiro. Repetem um contínuo “felizes para sempre”, desprezando a mobilidade da história e um pensamento mais consistente e objetivo sobre a realidade. Endossam práticas falocêntricas, sexistas, nutrem uma visão estereotipada de mulher, vincada à fragilidade, à submissão, à subserviência, à subalternidade e à espera de um príncipe salvador (RAMALHETE, 2020, p. 160).

Sabemos que quanto mais contato a criança tiver com a leitura e a escrita, mais fácil será o processo de aprendizagem e que a família é o ponto de partida para formar o pequeno leitor. Entretanto, nos parece que a PNA tenta colocar na família a responsabilidade de alfabetizar as crianças, busca de forma aligeirada essa aprendizagem e desvaloriza a escola como espaço privilegiado da alfabetização.

Nessa conjuntura, notamos que não há uma verdadeira intenção de alguns governos de fomentar a leitura e a escrita, formando leitores críticos, conscientes e questionadores da realidade, os quais possam lutar contra a hegemonia dominante e desconstruir as desigualdades sociais.

Não bastasse isso, um cenário mundial e inusitado contribuiu para elevar o índice de analfabetos no país: o período de pandemia da Covid-19. Esta pandemia emergiu nos meses finais de 2019 no continente asiático e se disseminou rapidamente

a todos os países, chegando no Brasil por volta de março de 2020. A doença causada pelo vírus da Covid-19 é agressiva, provoca infecção respiratória, tem alto risco de contágio e propagação. A princípio, por ser uma doença desconhecida pelos médicos e cientistas, não havia remédios ou vacina para a cura ou controle, o que ocasionou milhares de mortes em todo o mundo. Essas circunstâncias geraram uma crise sanitária com a necessidade emergencial de um isolamento social em todos os países, provocando mudanças no comportamento humano e na sociedade.

O isolamento social no Brasil fechou locais não essenciais para a sobrevivência humana, entre eles as escolas, impactando de maneira significativa o contexto educacional. Por conseguinte, houve a necessidade de suspender as aulas presenciais e realizar atividades remotas em todas as etapas de ensino para reduzir o risco de exposição das pessoas ao vírus. As aulas passaram a ser transmitidas pela internet, por meio de dispositivos tecnológicos como computador, tablet ou celular via aplicativos como Google Classroom, Google Meet, WhatsApp, Youtube, entre outros. Em alguns estados como no Paraná, tanto as aulas municipais como estaduais foram transmitidas por um canal de TV para os alunos que não possuíam acesso à internet, com a disponibilização de tarefas impressas.

Essa ocasião atípica trouxe mudanças na rotina em todas as esferas sociais. As famílias adquiriram uma sobrecarga ainda maior, afinal elas precisaram se desdobrar para ajudar as crianças a estudar, conciliando os afazeres domésticos e o trabalho com a educação escolar, em meio às preocupações de um futuro incerto.

As consequências da pandemia no contexto educacional foi, novamente, o aumento do analfabetismo. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2021, em pesquisa realizada pelo MEC e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentaram que a evolução das proficiências médias em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental, em nível nacional, entre 2019 e 2021, caiu 24,5 pontos. No período anterior à pandemia, 2019, o índice era 750,0 e no decurso pandêmico diminuiu para 725,5 (BRASIL, 2022).

Outro levantamento, “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças”, realizado pela Organização Não Governamental Todos Pela Educação (©2021), mostra um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever entre 2019 e 2021. O número elevou-se de 1,4 milhão em 2019 para

2,4 milhões em 2021¹. Esses dados deixam transparecer ainda mais as desigualdades econômicas e a falta de apoio do governo que vigorava à época para a superação da exclusão do aluno pobre. Concordamos com Leite, Piassa e Jovanovich (2021, p. 116), quando afirmam que

mesmo com uma pandemia dizimando o mundo com a ameaça de morte de um grande número de pessoas, os critérios que permeiam as ações ainda são de natureza econômica e política. O ser humano, mesmo em meio a uma situação tão perversa para todos, não está sendo prioridade da própria humanidade.

Nesse contexto, os percursos decorrentes da falta de políticas públicas eficientes para a garantia de educação a todos, os programas sem continuidade e o impacto do longo afastamento das crianças das escolas por causa da pandemia, se tornaram uma motivação a mais para se trabalhar com a leitura literária desde a Educação Infantil, na busca de promover o desenvolvimento e a humanização das crianças.

Ao considerar os aspectos apresentados, tomamos como justificativa social para a realização desta pesquisa a necessidade de formar um leitor competente, dado que a leitura é fundamental para a inserção dos sujeitos no mundo. Esse leitor é ativo, questiona, reflete e compreende o texto, desenvolvendo, assim, uma visão ampliada e crítica do meio social. E tem a possibilidade de atuar com autonomia nas mais diversas situações do cotidiano.

No âmbito da educação, esta pesquisa se volta para provocar reflexões sobre o desenvolvimento da práxis docente por meio da leitura e literatura, com vistas a um aperfeiçoamento que permita a elevação do nível cultural das crianças e sua humanização.

Com essa finalidade, nesta pesquisa analisamos os momentos destinados à leitura literária de uma turma de pré-escola com crianças na média de 5 anos (P5), com o propósito de responder ao seguinte problema: como a ação docente com o trabalho com a leitura literária pode contribuir para a formação leitora em crianças de P5? Nossa hipótese inicial foi pautada na ideia de que a ação docente, intencional e sistematizada, acerca da leitura literária, auxilia de forma positiva na formação do

¹ Os dados da ONG Todos Pela Educação (©2021) foram estimados com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

pequeno leitor, pois a interação e diálogo que a leitura e a exploração das imagens promovem ajudam a aumentar o vocabulário do leitor, auxiliam na aquisição do conhecimento e na formação social e cultural da criança.

O objetivo geral consistiu em compreender o trabalho pedagógico acerca da leitura literária, com crianças de P5 na pré-escola, a fim de identificar se a ação docente contribui para a formação leitora. Para tal, elencou-se como objetivos específicos: a) discorrer sobre a concepção e importância da leitura, leitura literária, literatura infantil e o ato de ler; b) verificar os planos de aula da professora, no que se refere aos momentos destinados à leitura literária, para entender seus objetivos e os meios para alcançá-los; c) elucidar em que medida a ação docente com o uso da leitura literária contribui para formação leitora.

Nosso ponto de partida e de chegada para a fundamentação, análise e compreensão do fenômeno pesquisado, foram os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico-Cultural (THC). Para a coleta de dados fizemos observações dos momentos destinados à leitura literária e uma entrevista com a professora regente da turma de P5. Utilizamos um diário de campo e gravações para registrar as observações. Para analisar os dados realizamos pesquisa bibliográfica e documental. Por conseguinte, a pesquisa é considerada de natureza qualitativa, com objetivos, de forma geral, descritivos. Todavia, é também uma pesquisa quase experimental, pois para ser possível a articulação dos dados e analisar a totalidade da composição das ações, em um dos encontros sugerimos a realização de uma intervenção pedagógica.

Com o intuito de organizar a pesquisa, esta foi estruturada em seis seções, iniciando pela “Introdução”. Na segunda seção “Trabalho e Educação: elementos norteadores do desenvolvimento humano”, caracterizamos alguns pressupostos teóricos do Materialismo Histórico e Dialético e da THC relevantes à educação, com o propósito de entender como as crianças aprendem e se desenvolvem. Para um efetivo planejamento da ação docente com vistas à formação integral da criança e, concomitantemente, à formação leitora, é fundamental a compreensão de uma teoria sólida que verse sobre as relações entre o homem e a natureza e sobre a periodização do desenvolvimento infantil.

Na terceira seção “Leitura Literária na Infância: do encanto à necessidade”, apresentamos a importância da leitura, leitura literária e literatura infantil, demonstrando que o contato com a leitura nos processos educativos e na vida da

criança fora da escola serve como instrumento de desenvolvimento, de compreensão da realidade, das relações sociais e de conscientização. Mostramos a relevância da mediação da leitura, de modo que a criança, aos poucos, possa se apropriar das capacidades do ato de ler atribuindo significado e sentido ao escrito se constituindo como leitor competente.

Na quarta seção “Metodologia” apontamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e os percalços encontrados no decorrer das investigações. Na quinta seção “Entre Saberes e Práticas: a formação do pequeno leitor” descrevemos as fases da pesquisa, as quais resultam na realização de uma entrevista semiestruturada e nas observações das aulas no espaço literário da turma de P5 investigada. Conjuntamente, discorremos sobre a análise dos dados referentes à ação docente realizada durante as atividades organizadas com a leitura literária; a interpretação da entrevista e a percepção sobre as contribuições para a formação do pequeno leitor. Por fim, expomos o fechamento da pesquisa na sexta seção “Considerações Finais”.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS NORTEADORES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

[...] qual é o sentido da transmissão cultural? Parece-me que é isso: apresento a você o mundo que outros me passaram e de que me apropriei ou apresento a você o mundo que descobri, construí, amei. Apresento a você o que nos cerca e que você olha, surpreendido, por exemplo, o céu para o qual levanta os olhos e me aponta um pássaro, uma estrela, um avião (PETIT, 2010, p. 14).

A concepção ontológica formulada pelo Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx adotou “a ideia da atividade humana como base e fundamento de toda a vida humana” (REPKIN, 2014, p. 85). Em outras palavras, o homem participa na natureza de forma diferente dos animais, transformando-a a favor de si, produzindo suas próprias condições de existência por meio de uma atividade criadora — o trabalho (MARTINS, 2015; SAVIANI, 1992).

Em vista disso, para sobreviver, a princípio, o homem careceu de adaptar-se à natureza, tendo seu desenvolvimento marcado pelo biológico (hominização). Posteriormente, somente a adaptação não correspondia às suas necessidades, por isso ele precisou ir além do que a natureza lhe oferecia, modificando as condições naturais postas. Saviani (1992, p. 11) explica que

[...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isso é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho.

Com a finalidade de corresponder às suas novas necessidades, o homem teve de agir e retirar da natureza, por meio da sua própria ação de trabalho, os meios de produção necessários à sua subsistência. Com a realização da atividade de trabalho, o homem elaborou e criou os instrumentos e as técnicas de produção de bens materiais e ideais (instrumento, cultura), modificando a natureza e a si mesmo, meio pelo qual superou o aparato biológico se desenvolvendo em um ser sócio-histórico

(LEONTIEV, 1978; MARTINS, 2015; SAVIANI, 1992). Clarindo (2020, p. 49) complementa que

as qualidades criativas da atividade do trabalho, [...] foram essenciais no processo de hominização, ou seja, no estágio de desenvolvimento da filogênese, que corresponde à passagem da vida conduzida pelas leis biológicas, para uma transformação no modo como os seres humanos se relacionam com os fenômenos da realidade, regulado nesta nova etapa pela organização social fundamentada nas leis históricas e culturais.

Este feito facilitou sua atividade e lhe possibilitou habitar em um local fixo, constituindo relações sociais e políticas, marcando o início da sociedade. “Por meio do trabalho o ser humano despreendeu-se da natureza, elevou-se além dos seus limites e passou a exercer sobre ela uma ação transformadora.” (MARTINS; EIDT, 2010, p. 676).

O trabalho é a atividade vital humana, realizada pelo coletivo dos homens na transformação da natureza e produção da cultura. Todavia também é individual. Por consequência, a atividade de trabalho promove o desenvolvimento de uma consciência social e individual (MARTINS; EIDT, 2010).

Em consonância com Saviani (1992, p. 11), o processo de trabalho tem início “a partir do momento que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”. Para produzir os bens materiais ou ideais, o homem representa mentalmente as ações que terá de efetuar para alcançar seu objetivo no resultado. Nessa representação está o conhecimento do mundo real (ciência, ética, arte, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes etc.) (SAVIANI, 1992). Para Leontiev (1978, p. 265),

[...] os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmo enriquece-se, desenvolve-se a ciência e a arte.

Desse modo, nos produtos criados há transferência da atividade humana, ou seja, ficam objetivados nos objetos as aptidões, os modos de ação e operação, e os conhecimentos humanos necessários para sua produção e funcionalidade, os quais foram se acumulando na história (LEONTIEV, 1978; MELLO, 2004).

Os instrumentos e objetos da cultura contêm em si, portanto, atividade humana materializada: tornam-se suporte permanente de operações historicamente desenvolvidas pelos homens. Dizemos que *a atividade humana está objetivada no instrumento*. Com isso, as faculdades humanas corporificam-se nas objetivações da cultura, tornando-se socialmente disponíveis para apropriação por outros homens (PASQUALINI, 2016, p. 46, grifos do autor).

Nesse cenário, a atividade de trabalho resultou na transformação do psiquismo humano. Este, *a priori*, é constituído pelas funções psíquicas elementares (filogenética), provenientes dos atos espontâneos, imediatos, como nos animais. A partir da relação entre o trabalho com o meio material e social, o psiquismo se desenvolve, formando novas funções psíquicas superiores, tais como a linguagem, o pensamento, a atenção voluntária e o controle da própria conduta (MARTINS, 2015; MELLO, 2004). Logo, o trabalho levou o homem à humanização.

2.1 Educação e Sociedade Capitalista

Nota-se que a concepção de trabalho e sociedade fora construída historicamente, e concomitante a ela formou-se a educação. Saviani (2007) explica que trabalho e educação era um processo indissociável. Os homens produziam sua subsistência e, ao mesmo tempo, educavam-se e educavam as novas gerações. Por conseguinte, a educação fazia parte do próprio processo de trabalho como parte integrante da vida. Todavia, as transformações ocorridas na história mudaram essa atividade vital humana.

Na sociedade capitalista, ocorreram transformações na forma de trabalho, o que modificou as relações sociais em todos os aspectos. Em conformidade com a concepção do Materialismo Histórico e Dialético, o sistema capitalista se consolidou com base na propriedade privada dos meios de produção da vida. Por conseguinte, desmembrou-se a atividade de trabalho da educação. O trabalho tornou-se manual e intelectual e perdeu sua função de humanização (MARX, 1978).

Quando os meios de produção passaram a ser de propriedade privada, gerando a divisão dos homens em classes, a acumulação de riquezas se concentrou em posse de uma minoria, ou seja, a classe social dominante. O homem que não

dispõe dos meios de produção para produzir o que necessita para sobreviver tem que vender sua força de trabalho, transformando-se em mercadoria. Assim, a divisão das tarefas de produção tornou o trabalhador alienado (MARX, 1978; SAVIANI, 2007).

Como descrito por Martins (2015), Marx (1984) defende que o trabalho alienado desumaniza o homem e gera um sistema de subordinação e exploração do homem pelo seu próprio semelhante. No trabalho alienado, há uma insuficiência da apropriação das objetivações culturais pelo trabalhador. Ele não domina o processo total de produção e não tem acesso aos bens que produz (MARX, 1978). Para o autor, a remuneração do trabalhador assalariado, a maioria da população, não supre as necessidades básicas da vida. Desse modo, nega-se a ele o contato com a arte e com a cultura.

Com a sociedade firmada nos preceitos do capitalismo, o acúmulo de bens materiais é valorizado, enquanto o bem-estar coletivo é desconsiderado. As formas desiguais de má distribuição de renda existente entre as classes da sociedade capitalista propiciam que o trabalhador se submeta a formas injustas de trabalho, sem condição de buscar melhorias para mudar sua realidade, ficando alheio à sociedade. Trabalhando de forma alienada, o trabalhador perde sua humanidade (MARTINS, 2015; MARX, 1978).

Destarte, a sociedade atual constitui-se do ponto de vista ideológico da classe social dominante, a qual explora e oprime os mais pobres. Fica evidente nessa sociedade desigual o conflito entre as classes. A classe burguesa busca manter seus privilégios e, para isso, utiliza de instrumentos de dominação cultural, social e política. Nesse sentido, percebe-se a necessidade fundamental da educação escolar. Esta tem o papel de trazer de volta a humanização do homem, permitindo-lhe alcançar um nível cultural elevado para que ele possa transformar sua realidade, o meio de sua libertação.

No Brasil, um marco no avanço dos direitos dos cidadãos é a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Sobre o tema da educação, ela garante, em seu Art. 205:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n. p.).

Para tal, convém à escola desenvolver no sujeito a compreensão da realidade, de modo que ele tenha ciência de sua condição de explorado, reflita sobre as injustiças sociais postas na sociedade e busque meios de assegurar seus direitos como cidadão.

Nas palavras de Saviani (1992, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A missão da escola é assegurar ao sujeito um sólido domínio de conhecimentos que ultrapasse o saber empírico. É propiciar situações que aprimorem as capacidades, desenvolvam valores, ética, enfim, forme um sujeito crítico e consciente. Do ponto de vista de Marx (1978), para isso é necessário a transformação da sociedade, com uma nova formação de consciência voltada a valores sociais.

De acordo com Saviani (2012), na sociedade capitalista a educação escolar precisa estar alicerçada na concepção histórica e dialética para ter uma base segura de um processo de ensino e aprendizado voltado a uma “pedagogia concreta”. Esta, segundo o autor, “considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’, síntese de relações sociais.” (SAVIANI, 2012, p. 11).

É pertinente uma educação escolar que considere o aluno como um ser singular e particular, que tem suas necessidades formadas por suas vivências individuais, com a intenção de direcionar e estimular suas ações com ênfase em seu desenvolvimento integral, trabalhando a socialização e aprofundamento do saber. Uma escola que entenda que o sujeito está inserido em uma sociedade com múltiplas determinações culturais e precisa apropriar-se delas, compreendendo-as a fim de tornar-se um cidadão capaz de transformar a sua condição e, dessa forma, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

2.2 Teoria Histórico-Cultural: uma abordagem psicológica e dialética relevante para a prática educativa

Os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico e Dialético serviram de base filosófica ao psicólogo L. S. Vigotski (1896-1934)² para a formulação de sua teoria sobre os processos do desenvolvimento da psique humana, denominada, entre outras nomenclaturas, Teoria Histórico-Cultural. Criada no início do século XX, na antiga União Soviética (URSS), teve como principais colaboradores A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977). Vigotski liderava o grupo de pesquisadores, conhecido por “Escola de Vigotski”, a qual com o passar dos anos foi se ampliando e contou com a participação de outros estudiosos, com destaque a D. B. Elkonin (1904-1984), que mais tarde daria continuidade aos experimentos de Vigotski sobre a brincadeira infantil.

A THC, de igual maneira à dialética marxista, considera o homem, em sua essência, histórico e sociocultural, organizada pela atividade de trabalho. O homem é um ser histórico, porque elabora, cria, produz a cultura e a transmite de geração em geração. Logo, é social e cultural. Porquanto, para transmissão e o aprendizado da cultura é preciso da interação, comunicação e mediação de um sujeito mais experiente com o outro.

Segundo afirma Leontiev (1978), ao formular uma nova psicologia Vigotski (1929) buscou desvendar o desenvolvimento do ser humano, como ele se torna humanizado e sua distinção dos animais, com uma teoria oposta às concepções biológicas naturalistas. Concentrando seus estudos na formação dos processos psíquicos superiores, entendeu que o ensino tem papel fundamental.

Do ponto de vista de Duarte (2000), Vigotski (1991) adotou alguns princípios do método dialético marxista em suas pesquisas científicas, com o intuito de criar um método de pesquisa psicológica. São eles: a) “apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato” (DUARTE, 2000, p. 84) e b) “o princípio do pensamento como reflexo da realidade objetiva” (DUARTE, 2000, p. 110).

² A escrita do sobrenome do psicólogo Lev Semenovich Vigotski encontra-se na literatura de diferentes formas. Por essa razão, nesta pesquisa adotamos a forma “Vigotski”, com base na tradução de Zoia R. Prestes (2010). Entretanto, nas referências bibliográficas encontram-se escritas conforme a grafia de cada texto.

O primeiro princípio indica, conforme Sánchez Gamboa (1998), que a fim de obter conhecimento sobre dado objeto (fenômeno/fato empírico) da realidade é obrigatório a realização do movimento dialético do pensamento. O referido autor esclarece que, no ponto de partida de apreensão do conhecimento, o concreto simples se apresenta como um todo confuso, que não se entende com nitidez, sendo preciso buscar sua clareza e exatidão. Nas palavras de Saviani (2015, p. 33), “[...] o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, [...] como um problema que precisa ser resolvido”. A percepção imediata do objeto não permite compreender sua totalidade.

Nesse ponto, pelo processo de abstração, ou seja, a análise particular das partes que formam o conjunto do objeto, o pensamento apreende as características que fazem parte da essência do objeto e que são inacessíveis na observação imediata. As abstrações produzem o concreto no pensamento (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). “[...] chega-se, pela *mediação* da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples” (SAVIANI, 2015, p. 33, grifo do autor).

Após, no ponto de chegada, retorna-se, “pela *mediação* da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como ‘a representação caótica de um todo’, mas como ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’ (MARX, 1973, p. 229 apud SAVIANI, 2015, p. 33, grifo do autor). Desse modo, se alcança o resultado da busca pelo conhecimento, o concreto pensado, a forma superior de conhecimento, pois reflete as “[...] determinações e conexões internas da essência” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 30). Em consonância com Marx (1978, p. 116),

o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Da mesma forma que a corrente marxista adotou a concepção de que a busca do conhecimento da realidade se dá pela apreensão de características da essência do objeto, pela análise do pensamento, de suas partes constituintes da totalidade, Vigotski (1995) defendeu que a compreensão sobre a formação psíquica do homem ocorre pelo investigar dos condicionantes internos do processo de desenvolvimento (PASQUALINI, 2006). No entanto, Pasqualini (2006) ressalta que Vigotski (1995) substitui a análise dos objetos pela análise dos processos:

a análise não deve focar as *partes* que formam o objeto, mas os momentos fundamentais do processo. Os processos psíquicos não devem ser compreendidos como formas estáveis e sólidas, isto é, como objetos – embora possam, à primeira vista, aparecer dessa forma. [...] Faz-se necessário converter o objeto em processo, reconstruindo geneticamente todos os momentos de seu desenvolvimento. Trata-se da introdução de uma perspectiva *genética* na psicologia, que remete a uma abordagem historicizadora dos processos psíquicos (PASQUALINI, 2006, p. 75, grifos do autor).

Em relação ao segundo princípio, no qual o conhecimento da realidade objetiva aparece no pensamento como reflexo, Martins (2015, p. 55) esclarece que os estudiosos da “Escola de Vigotski” partiram da “tese materialista da existência dos fenômenos fora e independentemente da consciência humana, pressupondo a apreensão criativa da realidade objetiva que é então refletida, isto é, reconstituída no plano da subjetividade”. Assim, defendem que a realidade está posta sem ter em conta a existência ou não do homem, e que não é o contato direto com os fenômenos da realidade que formam o psiquismo humano e sim a relação de atividade entre o homem e a natureza, refletida na consciência. Logo, o psiquismo é o reflexo do mundo objetivo, da realidade convertida em ideia ou imagem subjetiva do ser humano. Desse modo, como aponta Martins (2015), o psiquismo é considerado material porque provém da realidade, e também ideal, visto que está na consciência do ser.

Para Vigotski (1996), de acordo com Duarte (2000), o princípio do reflexo consiste na objetividade do conhecimento, o qual é assimilado pelo sujeito por meio de sua interação e ação no meio social. Leontiev (1978) complementa explicando que as investigações de Vigotski (1929) se fundamentaram na ideia de que as funções psíquicas superiores do homem se desenvolvem por meio do processo de apropriação das diferentes aptidões sociais, decorrentes da objetivação da atividade vital humana, constituídas no decorrer da história. Estas são assimiladas pelas experiências externas, a atividade humana, mediatizadas pelas relações com os outros sujeitos, e se transformam em funções internas (psíquicas) do sujeito. Dessa forma, o conhecimento é adquirido, aprendido, por meio do ensino, e não dado ao sujeito como algo passivo.

Como descrito por Duarte (2000, p. 83), Vigotski (1989a) afirma que a interação entre os sujeitos no processo de ensino “é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento”. O contato com a cultura promove a apropriação objetiva da

atividade humana, em consequência, desponta o desenvolvimento do psiquismo. Nesse sentido, a ação humana na realidade implica no psicológico, refletindo ideias, imagens, conceitos, etc., elementos que geram a consciência.

Em suma, a THC introduziu a ideia da necessidade do homem de se apropriar dos produtos da cultura humana para tornar-se humanizado por meio da educação que coloca o sujeito em contato teórico-prático com o mundo objetivo, possibilitando a exploração, interação e internalização do conhecimento. Como resultado, a experiência de vida real torna o sujeito participante da sociedade.

2.2.1 A atividade humana como promotora do desenvolvimento psíquico

Como vimos no início desta seção, a atividade do homem realizada em coletivo criou os instrumentos da cultura com o propósito de agir sobre a natureza e garantir melhores condições para sua sobrevivência, de modo que unicamente com seu corpo biológico não seria possível. Pelo trabalho, o homem transformou a realidade e a sua espécie. Nesse processo, a objetivação das aptidões humanas de realização do trabalho foi transferida e materializada nos objetos, como se estivessem encarnadas. Por conseguinte, outros sujeitos podem se apropriar dos modos de uso desses objetos, o que viabiliza a evolução e o progresso da sociedade. Logo, a relação do sujeito com o objeto (realidade objetiva) é mediada pelo instrumento que a transforma.

Vigotski (2007), ao realizar suas pesquisas com base nos princípios da dialética marxista, compreendeu que graças à realização da atividade vital humana (trabalho) foi possível ao homem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais o diferenciam dos animais. Seguindo essa linha de raciocínio, Leontiev (1978, p. 261) considera que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Para o autor, o homem não nasce homem, precisa aprender a ser, pois ao nascer possui características biológicas que não são suficientes para que ele desenvolva todas as capacidades sociais humanas que se formaram ao longo da história. Nesse sentido, há a necessidade de o ser humano estar em constante interação com os bens materiais e imateriais da cultura, por meio de seus semelhantes, a fim de se apropriar dos conhecimentos objetivados para tornar-se um

ser social.

Leontiev (1978) conceitua que a apropriação da cultura é um processo coletivo, a qual depende do ensino pelos sujeitos com experiência aos que não a dominam. A transmissão da cultura acontece na inter-relação entre os homens sociais, que por meio da comunicação ensinam aos outros a realização de uma atividade adequada em relação aos objetos e fenômenos. O autor adverte que a atividade adequada não é qualquer atividade, mas uma em que o sujeito “[...] reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268). Em outras palavras, corresponde à ação do sujeito em seu meio, realizando ações e operações de forma correta na utilização dos objetos ou fenômenos, participando dos diversos meios de atividades sociais. O sujeito inexperiente, sozinho, não consegue realizar a atividade de apropriação, pois os modos de ações sobre os objetos não são dados de imediato, tampouco de maneira espontânea.

Entretanto, para que a atividade humana e o emprego dos instrumentos pudessem ser ensinados a outros homens, foi necessário o desenvolvimento de meios artificiais (signos) com significados capazes de orientar a ação do homem, permitindo a eles a comunicação e a interação. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 55),

a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

Como explica o excerto, o signo, assim como o instrumento, são meios artificiais que medeiam a relação entre os homens e a natureza. O instrumento faz a mediação concreta, material, nas ações do homem. A mediação pelo signo ocorre no psiquismo do homem, no seu pensamento. Sua função é permitir ao sujeito o domínio da sua própria conduta. Pasqualini (2016, p. 76) aponta que

a criação e o emprego de signos constituem, para Vigotski, o traço essencial e distintivo das formas superiores de conduta humana, pois a mediação do signo permite que se rompa a relação direta e imediata com o ambiente, característica do psiquismo animal. A relação do homem com o entorno passa a ser mediada pelos signos da cultura.

Entre as várias formas de signos culturais, a linguagem é o signo mais importante que viabiliza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Pela palavra (signo), o sujeito representa mentalmente os objetos e fenômenos da cultura, sem que estes precisem estar em sua presença. Essa capacidade superior de representação possibilita ao homem planejar ações intencionais, imaginar, elaborar, criar, lembrar, solucionar problemas, controlar sua conduta, etc. (VIGOTSKI, 2007).

De acordo com teóricos da THC, aprendizagem e desenvolvimento acontecem mutuamente no processo de ensino. Pela razão de que nos objetos encontram-se as aptidões humanas encarnadas e, por meio do ensino, com a manipulação dos objetos, o sujeito se apropria dos modos de uso. Dessa maneira, seu psiquismo interioriza a aprendizagem, provocando o surgimento das funções psicológicas superiores especificamente humanas, concomitantemente, o sujeito se desenvolve. De acordo com Leontiev (1978), apenas pelo contato imediato com os objetos, sem a devida explicação e exploração, é impossível aprender a usá-los para aquilo que foram criados.

Na sociedade constituída por múltiplas determinações culturais, com uma longa história acumulada de conhecimentos, instrumentos, tecnologias, ciência, arte, cultura, enfim, a criança não nasce sabendo como atuar nela, mas precisa aprender, dado que as aptidões humanas ainda não estão desenvolvidas, pois não são inerentes e não se formam naturalmente. Elas se constituem na realização da atividade humana. Ainda de acordo com Leontiev (1978, p. 272),

[...] as aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Nesse sentido, os precursores da THC alegam ser indispensável à criança a apropriação dos modos de reprodução das aptidões humanas que estão encarnadas nos objetos, bem como a internalização dos signos da cultura, a fim de permitir o desenvolvimento de novas capacidades necessárias à participação na sociedade.

De acordo com Martins (2015, p. 37), é fundamental que as gerações

posteriores se apropriem, desde o nascimento, “das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas”, pois a partir da primeira infância já é preciso criar vínculos afetivos e estímulos. Somente no convívio com outros sujeitos que a criança terá condições e oportunidades de aprender a cultura, formando capacidades físicas, psíquicas e sociais que lhe permitirão participar plenamente da sociedade. Portanto, o adulto torna-se responsável por educar, isto é, apresentar e ensinar à criança os modos de ação com os objetos, a linguagem, e a conduta humana até que ela domine esses conhecimentos tornando-os internos, subjetivos. Nesse sentido, é preciso que haja a mediação entre as objetivações humanas e a criança.

Por meio da atividade de apropriação, a criança “[...] torna seu o que anteriormente existia apenas no âmbito das relações sociais de que participa. Agindo, se objetiva no produto de sua atividade – material ou imaterial.” (MILLER; ARENA, 2011, p. 342). Os signos e as operações com os objetos passam a fazer parte de sua subjetividade, individualidade, permitindo entender a realidade e formar sua própria consciência.

Do ponto de vista de Vigotski (2007), a internalização (apropriação) dos conhecimentos objetivos, ocorre em dois momentos. Primeiro no plano intersíquico: nos relacionamentos interpessoais, por meio da interação e da linguagem, meio pelos quais o adulto ensina a criança a utilizar os objetos da cultura e a compreender os significados dos signos culturais. Cumpre-se nas esferas sociais nas quais a criança participa, na família, na escola, etc., em que se apropria do patrimônio cultural e aprende as regras sociais e de convivência. O segundo momento, em conformidade com o autor, diz respeito ao plano intrapsíquico, isto é, ao internalizar as atividades sociais, a criança adquire conhecimentos ao ponto de conseguir utilizar os instrumentos e signos de forma autônoma.

De acordo com Miller e Arena (2011, p. 343) “a atividade de apropriação possibilita a compreensão dos significados materiais e ideais da cultura que se fixam no pensamento como “conteúdos da consciência individual”. Esta, é uma construção sócio-histórica, adquirida no plano intersíquico por meio das vivências do sujeito, das relações sociais de que participa e no contato com o entorno em um contexto que abarca várias dimensões. Engloba o sistema de valores e crenças de uma cultura, a classe social à qual pertence, o ambiente onde habita, sua etnia.

Os conhecimentos que o sujeito adquire nesse contexto social desenvolve neoformações psicológicas como capacidades, aptidões, atitudes e valores, atenção

voluntária, linguagem, pensamento, controle da própria conduta, memória lógica, formação de conceitos, etc. (MELLO, 2004; MILLER; ARENA, 2011; VIGOTSKI, 2007). Nesse movimento, vários sujeitos podem viver a mesma realidade, receber a mesma educação, possuir as mesmas condições de vida, mas cada um, a depender de sua atitude, emoção e compreensão dada a determinada situação, produzirá um sentido pessoal diferente que pode ser positivo ou negativo para seu desenvolvimento, tomada de consciência do mundo e de si mesmo (VIGOTSKI, 2010a). Por essa razão, cada sujeito é um ser único, forma na consciência sua subjetividade, individualidade, ideias e concepções, que são os meios pelos quais interpreta a vida e regula sua personalidade (MARTINS, 2015).

Essa concepção, apropriação da cultura pelo ensino, reflete na escola que busca uma educação desenvolvente. Se a atividade é o fundamento da vida humana, o ensino e a aprendizagem precisam ser pautados no conceito da criança como sujeito, aquele que tem atuação efetiva na sua aprendizagem e nesse processo é criador (REPKIN, 2014). Para tal, o professor precisa levar em consideração as necessidades da criança enquanto parâmetro da organização do ensino com objetivos que empregam os conhecimentos socialmente produzidos, provendo situações dinâmicas em que as interações entre as crianças e com o meio sejam providas de ações que favoreçam o desenvolvimento. Por conseguinte, Miller e Arena (2011, p. 343) explicam que

os processos de ensinar e de aprender se constituem, desse modo, como o centro do trabalho escolar que se realiza pelas relações estabelecidas entre os atores centrais da situação educativa – alunos e professores – na busca da apropriação dos significados elaborados socialmente que se transformam em conteúdos da consciência individual, caracterizando os sentidos pessoais construídos pelos sujeitos.

A criança que participa desse processo de ensino e aprendizagem, ao avançar nos níveis da educação formal e na sua formação psíquica, segundo Repkin (2014, p. 89), terá maiores condições de se tornar “um autoprofessor, um professor de si mesmo”, ou seja, ser um sujeito que tem capacidade de realizar atividades de estudo autônomas, as quais lhe permitam se autoinstruir, ampliando seu conhecimento e promovendo uma mudança em seu próprio interior.

Ao trazer esse novo conceito, a formação das neoformações humanas dadas

pela apropriação da cultura na relação com os seres mais desenvolvidos, a THC revolucionou a compreensão do processo de desenvolvimento humano, se opondo a correntes de pensamentos que acreditam que o ser humano apenas se constitui devido a sua herança biológica. Tais concepções reconhecem que a criança ao nascer traz inata suas aptidões, as quais se manifestam independente das relações com o meio, e somente após a sua maturação, ela será capaz de aprender a cultura. Ou seja, o ser humano é passivo e depende totalmente do ambiente para evoluir. Oposta a essa ideia, a THC não desconsidera que o biológico é um elemento do desenvolvimento humano, todavia respalda que ele não é o único, pois existe um conjunto multifuncional que explica o desenvolvimento além dele, como: as relações sociais, a cultura, a educação e o ambiente em que o indivíduo está inserido.

Dessa forma, o desenvolvimento da psique desponta por meio das relações socioculturais que os homens estabelecem entre si durante a história e pela atividade vital humana no meio em que vivem. Leontiev (1978, p. 169) alega que,

os mecanismos e os processos hereditários, inatos, não passam de condições interiores (subjetivas) necessárias que tornam o [...] aparecimento [de formações psíquicas] possível: em nenhum caso determinam a sua composição ou a sua qualidade específica.

Fica demonstrado nesse excerto que o processo biológico tem relevância no desenvolvimento humano. Ele é a base que possibilita que a apropriação do conhecimento objetivo transforme as funções psíquicas elementares em superiores. Contudo, sem a mediação dos saberes culturais na interação social as neoformações não se desenvolvem.

Portanto, de acordo com a THC, o desenvolvimento humano é histórico e cultural e ocorre na relação entre os sujeitos e o meio, a partir de uma atividade no processo de ensino e aprendizagem. A atividade de cada sujeito depende e é influenciada pelo lugar que ele ocupa na sociedade. A qualidade e intensidade da participação ativa nas relações sociais vão influenciar a evolução do desenvolvimento, em virtude de que cada sujeito se apropria dos conhecimentos humanos acessíveis e necessários à vida em sua época. Contudo, o aprendizado será diferente a cada sujeito, de acordo com sua condição social (MILLER, 2004). Assim, quanto mais o sujeito participa de relações sociais qualitativas, mais conhecimento internaliza e pode vir a tornar-se um humano consciente.

2.2.1.1 Estrutura da atividade

Contemplamos no tópico anterior que a categoria atividade promove o desenvolvimento de neoformações psíquicas importantes à formação humana. Porém, se faz relevante compreender que para Leontiev (1978, p. 296), “nem todo processo é uma atividade”. O referido autor entende por atividade a relação do homem com o mundo, a qual responde a uma necessidade do sujeito. Segundo o autor, a atividade precisa ser constituída pelos elementos de *necessidade e motivo*, isto é, o objetivo da realização de uma atividade tem que corresponder com o motivo.

Para ilustrar o conceito real de atividade, Leontiev (1978) apresenta um exemplo sobre determinado aluno que lê um livro para a realização de uma prova escolar. O autor descreve: se o aluno faz a leitura somente com a *necessidade de passar na prova*, essa leitura não é atividade, dado que o verdadeiro *motivo é tirar nota*. Nesse caso, o motivo e a necessidade são diferentes, portanto, *não constituem uma atividade* e sim uma ação. Se na mesma situação de estudo o *motivo da leitura é compreender o conteúdo*, mesmo que não seja necessário para a prova, essa é uma atividade, haja vista que corresponde a necessidade do aluno, a *necessidade de saber*. Nesse sentido, o motivo e a necessidade da atividade são iguais, assim, *compõem uma verdadeira atividade*.

No dizer de Clarindo (2020, p. 62), “[...] o motivo concreto para estar em atividade está no próprio objeto que busca sempre a satisfação da necessidade: todo motivo da atividade é sempre uma necessidade objetivada que conduz o sujeito à ação”. O motivo é o estímulo que leva o sujeito a agir e, conseqüentemente, produz um sentido. Para Mello (2004, p. 147),

o sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo – ou resultado – previsto para a tarefa. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará no final da tarefa, então a atividade tem um sentido para ela. Em outras palavras, se o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que a realiza, percebemos que a pessoa está inteiramente envolvida em seu fazer: sabendo por que realiza a tarefa e querendo chegar ao seu resultado. Nesse caso, dizemos que ela realiza uma atividade e, ao realizar essa atividade, está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa.

Para o sujeito satisfazer uma certa necessidade, ele precisa realizar várias ações com fins específicos. Em consonância com Martins e Eidt (2010, p. 679), “a

atividade é composta de uma cadeia de ações, cujos fins respondem indiretamente ao motivo da atividade. As ações, por sua vez, são constituídas por operações.” A ação é identificada pela intencionalidade da atividade, ou seja, o objetivo. “O significado da ação aparece em suas ligações com os motivos da atividade na qual se insere, o que implica a necessária participação da consciência.” (PASQUALINI, 2016, p. 94).

Como executoras da atividade, as ações têm uma dinâmica que as caracteriza como um todo coordenado em que cada ação é dirigida por um objetivo específico que nem sempre coincide diretamente com o fim último da atividade, mas, em seu conjunto, constituem uma cadeia de ações destinadas à obtenção desse fim. Elas não existem, portanto, como uma simples somatória de ações, como um processo aditivo de unidades separadas umas das outras, mas como um conjunto coordenado de ações guiadas por aquilo que motivou a atividade, ou seja, pelo fim último da atividade (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020, p. 6).

As operações são os modos de como se efetivam as ações, os meios materiais de agir. “As operações constituem o conteúdo prático e indispensável da ação, seus componentes operacionais, determinados pelas condições em que esta ação se desenrola” (PASQUALINI, 2016, p. 94). São as condições operacionais de realização da atividade. Como esclarece Clarindo (2020, p. 66), “as ações e operações têm distintas origens, distintas dinâmicas e distintas finalidades”. Porém, na realização da atividade não há separação entre ação e operação, mas elas fazem parte da totalidade da atividade. Leontiev (1978) sistematizou a estrutura da atividade em partes somente para fins didáticos.

Em suma, a categoria atividade é definida como

[..] um processo que se constitui de uma cadeia de ações, voltadas a determinados fins, os quais, encadeados, atendem ao motivo que impulsiona a atividade (sendo que o motivo reflete uma necessidade humana e identifica o objeto que a satisfaz). Atividade não é, portanto, sinônimo de ação ou de simplesmente “fazer alguma coisa” (PASQUALINI, 2016, p. 52).

Nessa conjuntura, a categoria atividade é nuclear na THC. Aparece como atividade humana fundamental, sem a qual o homem não perpetua a cultura, tampouco se desenvolve, ou seja, não sobrevive. Portanto, a atividade não se

configura em feitos mecânicos, mas em ações ativas realizadas pelo sujeito, com atribuição de sentido.

Em relação à criança, a atividade se manifesta de maneira diferente. Ela não a faz para sobreviver, porquanto é o adulto quem lhe proporciona as condições necessárias à vida. Ela precisa assimilar as mais simples operações objetivas criadas na sociedade, desde se alimentar e se vestir, a funções mais complexas, e as aprende com a ajuda do outro, a fim de desenvolver seu psiquismo, saber como conviver socialmente e, dessa maneira, se humanizar.

2.2.2 Estágios da atividade principal promotora do desenvolvimento infantil

Leontiev (1978) percebeu em suas pesquisas que em cada estágio do desenvolvimento psíquico da criança, ela realiza um tipo específico de atividade de caráter principal, dominante ou atividade-guia, isto é, “aquela [atividade] cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 293). Em outras palavras, a atividade principal tem função de regular e impulsionar o desenvolvimento, permitindo a formação de complexas capacidades humanas.

A partir desse conceito, outro estudioso da “Escola de Vigotski”, o psicólogo D. B. Elkonin, sistematizou a periodização do desenvolvimento psíquico na infância. O psicólogo procurou se aprofundar nos trabalhos de Vigotski para encontrar a essência de sua obra e compreendeu-a no processo de formação da consciência subjetiva humana fora do sujeito, ou seja, nos bens materiais objetivos da sociedade. Entendeu a ideia principal da THC: que o desenvolvimento psíquico do ser humano tem caráter social. Com essa compreensão, Elkonin considerou-a como uma “psicologia não-clássica”, isto é, aquela que é antagônica aos estudos do desenvolvimento humano com base no meio biológico e natural, contudo justificada pelo meio concreto, objetivo, histórico-cultural (LAZARETTI, 2008, p. 73).

A partir dessa concepção, Elkonin tomou para si a ideia de que o desenvolvimento infantil é resultado do processo de interiorização dos bens culturais, e que isso é possível na relação da criança com o adulto por meio da linguagem. Esse conceito tornou-se base de suas investigações (LAZARETTI, 2008, p. 75). Dessa

forma, os fundamentos teóricos e metodológicos da THC orientaram suas pesquisas que se voltaram à investigação dos períodos de desenvolvimento infantil, sustentado nos jogos realizados pelas crianças. Elkonin debruçou-se nos estudos sobre a periodização, pois sua intenção era criar um sistema de educação que contemplasse o desenvolvimento total das capacidades das crianças (ELKONIN, 2017).

Elkonin (2017) defende que a formação da criança está condicionada a diversas atividades, que em cada período do desenvolvimento têm maior ou menor importância, isto é, ora são essenciais ao desenvolvimento, ora são secundárias. Segundo Leontiev (1978), a atividade principal produz um salto qualitativo no psiquismo da criança, o que provoca, ao mesmo tempo, a transição a um novo período do desenvolvimento.

De acordo com Elkonin (2017), a atividade principal não é aquela que a criança realiza mais vezes em cada etapa do desenvolvimento, mas aquela à qual reorganiza e forma os processos psíquicos gerando novas atividades. Conseqüentemente, não só de atividade principal a criança vive cada fase de desenvolvimento.

O psicólogo Elkonin (2017) explica como atividade principal acontece em cada estágio do desenvolvimento, da primeira infância à juventude. Conceitua que a periodização do desenvolvimento psíquico da criança segue na primeira infância (1 a 3 anos) do estágio de “comunicação emocional direta” à “atividade manipulatória objetiva”; perpassa na infância (3 a 10/11 anos) do “jogo de papéis” à “atividade de estudo” e sucede na adolescência (a partir dos 11 anos) na “comunicação íntima pessoal” até à “atividade profissional/de estudo”.

Isso posto, ressaltamos que o objeto de estudo desta pesquisa consiste na análise da ação docente na pré-escola — especificamente na idade entre 4 e 5 anos — por essa razão, passamos, então, a descrever a periodização do desenvolvimento infantil até o período em que a criança está em idade pré-escolar.

2.2.2.1 Atividade de comunicação emocional direta

Diferente dos filhotes de animais, o bebê humano nasce frágil, totalmente dependente e desprovido de defesa. Ele necessita da atenção e cuidado do adulto em tempo integral. Concomitantemente, precisa da interação e comunicação com seu cuidador, que lhe ensina o domínio da cultura para que ele desenvolva sua capacidade

motora e psíquica. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 273), o bebê nasce somente com uma aptidão, “a aptidão para formar aptidões especificamente humanas”. Estas só se formam com o contato com a cultura e com seus pares nos atos educativos.

Nas primeiras semanas de vida o bebê vive em completa passividade, mas em pouco tempo esse estado muda, surge a necessidade de comunicação com o adulto, com seu corpo e com os objetos ao seu redor (PASQUALINI, 2016). Por volta do terceiro mês de idade, na opinião de Elkonin (2017), com base nas pesquisas de M. I. Lísina e seus colaboradores, inicia-se o estágio de “comunicação emocional direta” (ou complexo de animação), que nesse período é a atividade principal de desenvolvimento do bebê. A atividade de comunicação emocional direta tem como objetivo a comunicação do bebê com os adultos, resultando em uma atividade complexa que se estende até um ano de vida. No dizer de Mukhina (1995, p. 82),

[...] O complexo de animação se manifesta quando a criança concentra seu olhar no rosto que se inclina sobre ela, sorri para esse rosto, move animadamente os braços e as pernas e emite sons suaves. Esse desejo de comunicação com o adulto é a *primeira necessidade social* da criança (grifos do autor).

Nesse período, a criança ainda não desenvolveu a fala, por isso se comunica com os adultos por meio de gestos, movimentos, sorriso e o choro. A necessidade do bebê em se comunicar com o adulto é o elemento que torna possível seu desenvolvimento. Aqui se inicia o processo de internalização, quando o adulto interage com a criança e começa a ensiná-la os modos de vida. Em conformidade com Martins e Eidt (2010, p. 680), na interação criança-adulto,

gradativamente, mediante a relação entre sons e significados conquistados a criança avança em direção à etapa linguística, caracterizada, sobretudo, pela necessidade de comunicação verbal. Assim, graças às novas aquisições, inaugura formas cada vez mais complexas de relação com o mundo. O desenvolvimento infantil vincula-se, portanto, de forma estreita, às *condições de aprendizagem promovidas pelos adultos*, especialmente no que se refere à manipulação dos objetos, exploração de suas propriedades sensoriais e nomenclatura verbal (grifos do autor).

Como aponta Pasqualini e Eidt (2016, p. 114), nesse período do desenvolvimento infantil o psiquismo está “[..] ainda fundamentalmente assentado em funções psíquicas naturais elementares e, portanto, involuntário e espontâneo, que

responde de modo imediato à estimulação do meio”. Por isso é de suma importância a interação criança-adulto, visto que é ele quem vai lhe proporcionar o contato com os objetos da cultura, com a linguagem, ou seja, vai lhe apresentar o mundo. Martins e Eidt (2010, p. 679) conceituam que

uma criança recém-nascida é um ser “operante”, cujo comportamento se caracteriza, essencialmente, por reflexos incondicionados. Apenas gradativamente e por associações às experiências sociais essa condição elementar de vida vai sendo superada, ou seja, o mundo deve ser “apresentado” à criança para que nele ela se insira.

As autoras consideram a criança como “operante”, pois no conceito de atividade a criança não realiza as ações, ela inicia seu processo de desenvolvimento pelas operações que são os elementos mais simples da atividade. Conforme vai se apropriando dos conhecimentos culturais, as funções psíquicas elementares (reflexos incondicionados) vão se transformando em funções psíquicas superiores (reflexos condicionados) (MARTINS, 2015). São as diversificadas vivências da criança que promovem seu desenvolvimento. Elkonin (2017) ressalta que se a relação criança-adulto for insuficiente, o desenvolvimento da criança pode surgir com atraso.

No final do primeiro ano de vida, a criança acumula pequenos conhecimentos, os quais lhe possibilitam um salto qualitativo que se manifesta na sua relação com o adulto e o objeto. “A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adulto” (PASQUALINI; EIDT; 2016, p. 115). Para Elkonin (2017, p. 163), na atividade de comunicação emocional direta “se formam as ações orientadoras e sensorio motoras da manipulação” que será a atividade principal da criança no próximo estágio de desenvolvimento.

2.2.2.2 Atividade manipulatória objetal

O período de atividade de comunicação emocional direta e a atividade manipulatória objetal configura a época da primeira infância. Por volta do final do primeiro ano sucede a transição da atividade de comunicação emocional direta à atividade de manipulação dos objetos, consistindo na apropriação das ações socialmente elaboradas de utilização dos objetos (ELKONIN, 2017). Na visão de Martins e Eidt (2010, p. 680), a atividade manipulatória objetal

[...] se caracteriza pela ação intensamente manipulatória sobre os objetos, bem como pelo interesse ampliado da criança em compreender as ações dos adultos e seus fins específicos, ou seja, pela explicitação, por parte dos adultos, da função social dos objetos e dos significados de suas ações.

No primeiro ano de vida a criança manipula os objetos de forma desordenada e aleatória. Porém, no início do segundo ano sua curiosidade se aguça, ela está atenta a todas as ações dos adultos com os objetos. Seu interesse se volta inteiramente a explorar, manipular, descobrir, sentir, etc., as propriedades físicas dos objetos. “Aqui se observa um peculiar ‘fetichismo objetal’: é como se a criança não se atentasse para o adulto, que está ‘oculto’ pelo objeto e suas propriedades” (ELKONIN, 2017, p. 163). Por meio da atividade manipulatória objetal, a ação da criança passa ao plano prático e imediato.

Para que a criança domine os modos de operação com os objetos é necessário e indispensável a mediação do sujeito com mais experiência, o qual precisa lhe ensinar os modos sociais de uso dos objetos.

A particularidade da atividade objetal manipulatória é, portanto, que por meio dela a criança se apropria da função social do objeto, de seu significado. O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 119).

Elkonin (2017) esclarece que nesse período há também um intenso desenvolvimento das formas verbais de comunicação da criança com os adultos.

Contudo, a análise dos contatos verbais da criança mostra que a linguagem é utilizada por [ela], no fundamental, para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade conjunta com os objetos, ou seja, a linguagem atua como meio para os contatos “de trabalho” da criança com o adulto. Mais ainda, há elementos para pensar que as próprias ações com os objetos, o caráter exitoso de sua realização, constituem, para a criança, o meio para organizar a comunicação com os adultos. A própria comunicação está mediada pelas ações objetais da criança (ELKONIN, 2017, p. 164).

Nota-se que a linguagem se torna um meio para que ocorra a interação da criança com os adultos, mas a atividade principal que guia seu desenvolvimento é a manipulação dos objetos. Ao se apropriar das funções dos objetos e da comunicação a criança desenvolve seu psiquismo e, ao mesmo tempo, aprende as regras de

comportamento social. “A manipulação é condição essencial para o desenvolvimento das ações, que terão papel fundamental no desenvolvimento do jogo protagonizado.” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 99). Nas palavras de Martins e Eidt (2010, p. 680),

ao final do segundo ano de vida, mediante o desenvolvimento da linguagem simbólica e aprimoramento de várias funções psicológicas (percepção, atenção, memória etc.), há uma significativa complexificação na organização do pensamento infantil.

Essas neoformações possibilitam o avanço qualitativo no desenvolvimento infantil, necessárias à apropriação de novos tipos de atividade sociais. A partir do próximo estágio, o desenvolvimento infantil adentra a época da infância.

2.2.2.3 Atividade de jogo de papéis

Nesse estágio do desenvolvimento psíquico da criança há a transição do período da primeira infância à idade pré-escolar (ELKONIN, 2017). A cada transição a um novo período do desenvolvimento ocorre uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo e em suas funções psíquicas. Esse período configura-se como crise. “É o momento da revolução, em que mudanças bruscas se processam em um curto período de tempo, como resultado das contradições vivenciadas pela criança, produzindo uma reorganização do psiquismo.” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 109).

Algumas crianças iniciam sua jornada escolar nesse período. Na escola a criança se depara com diferentes situações as quais não estava acostumada em sua família, como por exemplo, ficar sentada por um longo tempo. Ela se vê em um meio diferente, o qual necessita dominar as normas de conduta, realizar as tarefas escolares e ter um bom relacionamento com o outro. Para Leontiev (1978), na etapa pré-escolar, a criança adentra paulatinamente na esfera social dos adultos e de suas atividades.

No período anterior, a criança se apropriou do uso dos objetos, mas eles por si só, nesse período, não são mais suficientes para a continuação do desenvolvimento psíquico, importa agora para a criança entender sua relação no meio social dos adultos. Vigotski (2008) afirma que na etapa pré-escolar surgem novas necessidades à criança, ela começa a se interessar pelas atividades dos adultos, todavia não as

pode realizar devido a sua complexidade. Seus desejos tornam-se “não-realizáveis imediatamente” (VIGOTSKI, 2008), ou seja, ela não pode fazer tudo que sente necessidade, por ainda não estar formada todas as suas capacidades físicas e/ou psicológicas e pela posição que ocupa na sociedade. Desse modo, Vigotski (2008) afirma que a criança busca a sua satisfação na brincadeira com situação imaginária. “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 25)³.

Ainda de acordo com Vigotski (2008), a imaginação não estava presente no psiquismo infantil na época da primeira infância. Sua gênese emerge na atividade do brincar, forma-se uma nova função especificamente humana da consciência.

Nessa conjuntura, a brincadeira torna-se a atividade principal da criança em idade pré-escolar. O conhecimento sobre o mundo real advém por meio da brincadeira, meio pelo qual reproduz as ações humanas e delas se apropria (LEONTIEV, 1978). Como caracteriza Elkonin (2017, p. 164),

o sentido do brincar para o desenvolvimento psíquico das crianças de idade pré-escolar é múltiplo. Seu principal significado consiste no fato de que, por conta de procedimentos peculiares (a apropriação, pela criança, do papel da pessoa adulta e de suas funções sociolaborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro etc.), a criança modela, no jogo, as relações entre as pessoas. Na própria ação objetal, tomada isoladamente, “não está escrito” para que deve ser realizada, qual é seu sentido social, seu motivo eficiente. Só quando a ação com o objeto inclui-se no sistema das relações humanas, põe-se em evidência nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação na direção das outras pessoas. Tal “inclusão” tem lugar na brincadeira.

Elkonin (2017) esclarece nesse excerto que a atividade do brincar não é um simples faz-de-conta. Nela a criança realiza várias ações complexas, imaginárias e lúdicas, as quais no mundo real dos adultos não lhe é possível. Essa atividade oportuniza à criança interpretar papéis dos adultos, reproduzindo suas relações sociais, “desempenhando as ações que os caracterizam e utilizando objetos substitutos” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 111). Por exemplo, a criança quer preparar os alimentos na cozinha igual a sua mãe, entretanto ela é impedida para sua segurança. Nesse caso, pelo jogo de papéis, ela representa de forma sintética e

³ De acordo com Zoia R. Prestes (2010), alguns tradutores dos textos de Vigotski traduziram a expressão *Igra* por brinquedo, porém, o termo correto é brincadeira.

abreviada as ações da mãe utilizando objetos lúdicos que substituem os reais: uma mesa se transforma em fogão, uma tampa em panela, um lápis em colher, etc.⁴. “Para Elkonin (2009), a abreviação e síntese das ações lúdicas são sinais de que a criança está assimilando o sentido humano das ações” (apud MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 111).

Portanto, no jogo de papéis, quando realizado coletivamente, há uma intensa interação entre as crianças, acontece várias ações lúdicas com os objetos e representações das ações sociais dos adultos, controladas pelas regras que as regem. Marcolino, Barros e Mello (2014) explicam que o jogo de papéis sociais permite o desenvolvimento da personalidade infantil e insere a criança na sociedade promovendo sua humanização.

Por meio do jogo de papéis o mundo das relações sociais é introduzido na vida da criança. Ela consegue internalizar as regras de condutas quando assume papéis de outra pessoa. Para esse fim, segundo Marcolino, Barros e Mello (2014), ela começa a refletir, mesmo que de maneira simples, sobre as ações e normas de conduta realizadas na brincadeira. Na realização dessa atividade-guia, a criança percebe as normas de condutas de determinado papel social que orientam sua própria conduta. Para Elkonin (2017) essa é a fundamental importância do jogo para o desenvolvimento infantil. O jogo de papéis sociais “afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno em conjunto, o desenvolvimento de sua consciência” (ELKONIN, 1987, p. 84 apud MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 102).

No entanto, ressaltamos que a função do jogo de papéis sociais não é o ensino de conteúdos e sim de mediar a relação da criança com o mundo, ou seja, propiciar a ela “reprodução das relações sociais entre as pessoas através da interpretação dos papéis” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 103).

O jogo de papéis tem relevância para dar origem à próxima forma de atividade principal, a Atividade de Estudo⁵, no período de idade escolar. Em conformidade com Clarindo e Mello (2019, p. 321),

Leontiev [...] exemplifica esse processo ao dizer que, já na infância pré-escolar, surge inicialmente na atividade de brincar as bases para

⁴ A criança realiza um gesto simples que sintetiza a ação real (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

⁵ A Atividade de Estudo é estruturada em um conjunto de ações e tarefas para a busca de resolução de uma situação problema.

formação das capacidades essenciais que vão impulsionar a criação de necessidades para a instrução escolar [...].

Destarte, a brincadeira é um momento do qual depende a formação de neoformações psíquicas que vão garantir, no próximo período, o desenvolvimento da linguagem escrita e a formação do pensamento teórico na Atividade de Estudo. Para tal fim, a criança necessita ter vivenciado, na idade pré-escolar, experiências lúdicas que permitam a ela aprender e se desenvolver.

2.2.3 Implicações da Teoria Histórico-Cultural para a Pré-Escola

A partir dos pressupostos sócio-históricos apresentados, notamos que a psicologia criada a partir da THC concebe o desenvolvimento humano em um conjunto de processos encadeados na relação entre ensino e aprendizagem. Logo, o conceito de apropriação tem íntima relação com a educação. Nesse sentido, o adulto torna-se um sujeito de suma importância nas atividades que guiam o desenvolvimento infantil, já que, em todos os períodos, a atividade principal da criança é mediada pelo adulto.

A THC fundamenta a pedagogia na compreensão do processo de desenvolvimento infantil. Seu referencial teórico e metodológico possibilita a organização do trabalho pedagógico voltado ao ensino e aprendizagem de conhecimento do mundo objetivo com respaldo científico, propiciando saberes concretos da realidade com o interesse de que a criança se desenvolva como sujeito pensante e atuante na sociedade. Para tal, deve-se olhar para a etapa da pré-escola como um período escolar em que se formam as bases do psiquismo e ocorrem mudanças nas relações sociais da criança.

Com o entendimento de que as neoformações na infância são provenientes das atividades principais, percebemos a importância dos atos educativos desde a mais tenra idade. A mediação do adulto direciona a ação da criança, estimulando-a na formação da atenção, percepção, imaginação, controle da conduta, movimentos motores, respeito às regras, etc. Em consonância com Lazaretti e Mello (2018, p. 129),

para garantir esses saltos qualitativos no desenvolvimento da criança nesse período do desenvolvimento, as ações de ensino devem ser direcionadas para enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações humanas, como também produzir

novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana, ou seja, os conteúdos de ensino.

Nesse sentido, o principal papel da pré-escola é oferecer condições para que a criança acesse os signos culturais e o agir com os objetos. Para isso, a brincadeira tem suma importância na rotina diária. Essa atividade ajuda a criança a se conhecer, a interagir com as outras reconhecendo diferentes características. Não obstante, a garantia da pré-escola como um espaço educativo precisa ser diferente do seu cotidiano fora da escola, ao permitir que a criança saia do imediatismo e espontaneidade com um ambiente planejado intencionalmente. Nas palavras de Lazaretti e Mello (2018, p. 119),

desenvolver culturalmente a criança e promover transformações nos processos psíquicos é dependente de determinadas condições em *como* organizamos o ensino. Essas condições se expressam desde a unidade objetivos–conteúdos–metodologias, quanto a relação professor–aluno, recursos e materiais, espaço e tempo, entre outros elementos que interferem direta e/ou indiretamente na forma de ensinar (grifo do autor).

Organizar o ensino é o elemento que possibilita a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Diferente de algumas teorias que afirmam que primeiro a criança se desenvolve para depois aprender, isto é, necessita de amadurecimento biológico prévio, Vigotski (2007) declara ser a aprendizagem que promove o desenvolvimento. O autor afirma:

[..] aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

O enfoque da ação docente que promove o desenvolvimento consiste em organizar tarefas que trabalham a formação humana, proporcionando à criança descobertas e desafios, levando-a a novos conhecimentos e aprendizagens.

Além da organização do ensino, Vigotski (2007) chama a atenção a outro conceito muito útil à educação escolar: a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil. O primeiro é chamado de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Isto significa

dizer que as funções mentais da criança estão completamente desenvolvidas, a aprendizagem sobre determinado objeto/fenômeno está compreendida, consolidada, internalizada. O conhecimento deste faz parte da sua consciência, tornou-se objetivado (VIGOTSKI, 2007). Como aponta Saviani (1992), na ZDR, o sujeito tem pleno domínio de suas capacidades, realiza ações com autonomia, formou-se a sua “segunda natureza”. Seu saber e suas ações aparecem como se fossem naturais, inatos, no entanto, são *adquiridos* pelo processo de transmissão e apropriação da cultura elaborada.

Como descrito por Vigotski (2007), o segundo nível, Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) diz respeito ao processo de aprendizagem da criança. Quando ela não consegue realizar alguma ação ou se apropriar de algum conceito sozinha, mas é capaz com ajuda de alguém mais experiente. Nesse nível, aparece aquelas funções psíquicas que ainda estão em formação. À medida em que a criança vai sendo instruída e se apropria de mais conhecimento, desenvolve neoformações psíquicas, de modo a conseguir fazer sozinha, e se torna independente do outro. As novas aprendizagens tomam por base as funções que a criança já tem desenvolvida. Esse processo torna os conhecimentos que antes eram “proximais” em “reais”. O psicólogo declara que “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Com isso, a criança pode progressivamente avançar em suas aprendizagens e se desenvolver.

Segundo Pasqualini (2010, p. 173), Vigotski (2001) aponta que a fim de que o ensino contribua para o avanço do desenvolvimento infantil, ele deve atuar sobre a ZDP, isto é, “o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento”. Assim, entendemos, que não é preciso esperar a criança se desenvolver “naturalmente”, atingir uma certa idade cronológica para possibilitá-la o ensino. Podemos e devemos preparar caminhos de ensino e aprendizagem, para que ela se aproprie da cultura elaborada e, por conseguinte, se desenvolva por meio da educação.

Portanto, o professor no papel de adulto com mais experiência tem a função de selecionar e organizar o ensino, com objetivos claros e tarefas sistematizadas, em que a criança atribua sentido, de modo a socializar os significados culturais que devem ser apropriados e objetivados por ela, além de mediar interações e diálogos. Quando se trabalha com tarefas que fazem sentido para a criança, ela se sente motivada a agir

para aprender e, conseqüentemente, se desenvolve.

Nesse cenário, pensando na prática pedagógica com a leitura literária, objetivo desta pesquisa, reconhecemos que esta é fonte de múltiplas determinações culturais, portanto, promotora do contato com o conhecimento do mundo imaginário e real. As autoras Giroto e Souza (2016) argumentam que a literatura auxilia na formação humana, por esse motivo elas declaram que a inserção “de forma dinâmica e criativa no cotidiano escolar pode colaborar com o professor da infância que queira reconstruir e organizar suas práticas, a fim de possibilitar às crianças essa experiência humana [...]” (GIROTO, SOUZA, 2016, p. 13).

Em vista disso, apreendemos que nos momentos destinados à leitura literária na pré-escola, a criança adquire saberes culturais os quais ajudam a desenvolver a sua consciência e personalidade. Pelas histórias, a criança tem a possibilidade de adquirir o conhecimento objetivo. A realização do trabalho pedagógico organizado e intencional, com situações lúdicas, de leituras e de narração de histórias possibilitam o desenvolvimento e a formação do pequeno leitor e, em consequência, no futuro escolar a criança terá condições de pensar abstratamente e formar o conhecimento teórico. Em suma, inferimos que a THC se apresenta como um referencial teórico e metodológico relevante à prática educativa que tem a proposta de atuar em uma perspectiva humanizadora.

3 LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA: DO ENCANTO À NECESSIDADE

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, organizar o mundo (CANDIDO, 2011, p. 179).

Na primeira seção apontamos por meio dos pressupostos crítico-dialéticos, que o adulto tem a função de apresentar o mundo para a criança, a fim que ela internalize os conhecimentos objetivados, possibilitando o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e, por conseguinte, a formação humana. Para isso, é primordial que ela vivencie processos educativos. Acreditamos que pela leitura literária temos um caminho rico de significados objetivos que ajudam no avanço do desenvolvimento infantil.

A epígrafe de Cândido (2011) nos remete à questão humanizadora da literatura. Para o referido autor, a disposição coerente dos enunciados que contemplam uma obra literária traz significados, emoções e sentidos ao leitor. Esses elementos, segundo o autor, promovem conhecimentos e aprendizados, os quais ajudam na organização da consciência e, conseqüentemente, na visão de mundo. O leitor tem a possibilidade de ressignificar seus conceitos, perceber e agir no mundo de outra maneira. Desse modo, entendemos que o conceito humanizador da literatura forma o sujeito em seus aspectos omnilaterais, rompendo com a limitação imposta pela sociedade capitalista.

A literatura para Coelho (2000) é a arte da escrita das palavras, expressa por uma linguagem específica, gerada pela essência humana. Na visão de Petit (2010), todas as sociedades produziram sua “rede de palavras”: suas histórias, fábulas, mitos, as obras de arte, etc., com o interesse de explicar o mundo. Por essas diversas formas de linguagem, o homem tenta estabelecer proximidade e relações com o mundo circundante e, dessa maneira, sentir-se pertencente a ele. Arena (2010a) complementa a visão das autoras ao apontar que a literatura está repleta de signos que representam e recriam as experiências existenciais, históricas, sociais e culturais, ou seja, a realidade, a vida.

Coelho (2000) afirma que as obras literárias são elaboradas em cada época e sociedades distintas de acordo com suas circunstâncias, o que as tornam bens

culturais singulares que representam a evolução humana. A literatura registra e sintetiza as relações sociais da vida em sociedade. Como aponta Arena (2010a), as obras literárias têm o poder de ultrapassar os limites temporais, levando para o presente e futuro as vivências do passado, isto é, o cenário histórico do contexto cultural em que a obra foi escrita pode ser revivido durante a leitura, fato esse que faculta às gerações futuras conhecer e se apropriar das manifestações humanas históricas. Porquanto, “conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)” (COELHO, 2000, p. 27).

As obras de literatura como bem cultural, medeiam a relação que a criança tem com a cultura, permitindo a ela se apropriar e compreender o tempo passado e o atual (ARENA, 2010a). “A literatura infantil permite o contato com o mundo; por meio da palavra do outro, recria acontecimentos do cotidiano, da realidade social, de sorte que, em seus enunciados, a criança se depara com diferentes conflitos” (SILVA; SILVA, 2019). Esse fato proporciona ao leitor entender os acontecimentos humanos, percebendo sua realidade. Logo, facilita à criança “enfrentar as grandes questões humanas”, dar sentido à vida (PETIT, 2010, p. 18). Dessa forma, ela pode ter melhores condições de interagir na sociedade da qual faz parte.

Consoante com Mello (2016, p. 44), nos livros estão objetivadas as aptidões humanas que são exigidas para que o sujeito o leia, “assim como os próprios afetos necessários à constituição dessas aptidões [...] que se [constituem] no ato de ler como prazer estético, como fruição do texto, como sedução pela palavra”. No entanto, ler não é uma aptidão natural do ser humano, faz parte da criação social. Por essa razão, carece de ser ensinada e aprendida a fim de que a criança realize uma atividade adequada. Cabe ao sujeito mais experiente ajudá-la em seu processo de apropriação da linguagem escrita.

As autoras Giroto e Souza (2016) defendem que o mundo da criança precisa estar permeado de linguagens falada e cantada. Para elas, a escuta literária faz parte da infância, crianças que tiveram a oportunidade de presenciar a escuta literária trazem na lembrança momentos de diversão, amor, afetação, alegria, que ajudam na formação infantil.

As obras literárias, principalmente as de literatura infantil, levam o leitor e/ou o ouvinte a vivenciar situações diversas que pertencem ao mundo da fantasia e do real. Elas introduzem o leitor em um diálogo com outras vozes presentes na obra diferente

da sua. No ponto de vista de Petit (2010), a cada conto, dizemos também reconto, leitor e ouvinte se ligam aos outros homens que também ouviram a mesma história ao longo dos séculos. Assim, leitor, obra e autor fazem uma troca cultural, meio pelo qual a criança se apropria das qualidades humanas atribuindo significado e compreensão à palavra do outro (ARENA, 2010a). “A criança extrai, dessas situações, modo de atuação futura em sociedade. Significa dizer que, por meio da literatura infantil, ela se apropria das relações sociais as quais ainda não vivenciou” (SILVA; SILVA, 2019).

Nas palavras de Bettelheim (1980, p. 12),

a criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor: com isto, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa.

Para Bettelheim (1980), a criança necessita colocar em ordem sua casa interior – imaginação, intelecto e emoções – enriquecendo sua mente e personalidade. Segundo o autor, essa finalidade só encontra êxito com uma experiência de vida significativa no convívio familiar e com o contato com a literatura. Para isso é necessário ampliar o contato com os mediadores de leituras e com os ouvintes em uma relação dialógica, de trocas e de comunicação.

Os momentos dedicados à leitura da literatura geram uma conexão afetiva entre o mediador e a criança, demonstra que ela é importante, permitindo que se sinta acolhida, valorizada. Ela vivencia fatos que podem ter alguma semelhança com sua vida e, dessa maneira, começa a se perceber como sujeito, quando observa e reflete, mesmo que de maneira simples, sobre as histórias. Giroto e Souza (2016, p. 29) enunciam que “[...] ao narrar histórias, estaremos transformando palavras em memórias afetivas, palavras em formação do pensamento, em imaginação, em atividade criadora, em ação humanizante”. Desse modo, a apropriação cultural por meio da leitura literária desenvolve na criança novas funções psíquicas que aprimoram a linguagem, norteiam sua consciência e sua conduta (MARTINS, 2015). Na visão de Bettelheim (1980, p. 13),

para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e,

ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.

Os textos literários de boa qualidade de enunciados e imagens oferecem à criança leituras lúdicas, enriquecedoras, que provocam encanto, fruição, prazer, difundem o conhecimento, ativam a imaginação e, ao mesmo tempo, contribuem para a formação da criança nos aspectos intelectual, social e cultural. Ao se trabalhar com eles, propiciamos à criança o conhecimento da língua materna, dos valores, das crenças, da cultura, enfim, do mundo.

Em relação aos processos psíquicos, a imaginação é concebida como “uma atividade humana importante ao desenvolvimento cultural, [...] atividade de criação, base para a apropriação e objetivação de objetos culturais” (SILVA; SILVA, 2019). Em outras palavras, a imaginação tem suma relevância no desenvolvimento e progresso da humanidade, pois é por meio dela que o homem pensa, reflete, elabora e produz os objetos necessários à sua sobrevivência, facilita seu modo de trabalho e cria a arte para seu deleite, concomitantemente, transforma a si próprio, o seu lugar e a cultura.

Em conformidade com Arena (2010a), Vigotski (2009) pondera que a imaginação é uma atividade vital humana, não espontânea, desenvolvida socialmente, surge na infância com base nas apropriações da cultura objetiva, nas experiências de vida da criança e se amplia na vida adulta. O autor destaca que a oferta e ensino da literatura infantil na escola

[...] transcende intenções singelas de ‘dar asas à imaginação e provocar prazer’, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade da imaginação do adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo (ARENA, 2010a, p. 32).

Entretanto, para formar o pequeno leitor, não basta ler para a criança, ou disponibilizar livros, ela necessita participar ativamente das experiências sociais, as quais ocorrem por meio da linguagem, da comunicação, da interação e da realização de uma atividade.

Entendemos o ato de ler como uma atividade, no conceito leontieviano, a qual necessita ser impulsionada por um motivo que leve o sujeito a sentir necessidade de ler, buscando sentido nessa ação, isto é, “o seu motivo deve coincidir com a finalidade de compreender, ter prazer de ouvir [ou ler] uma história” (VALIENGO; SOUZA, 2016, p. 115). Para Mello (2016), a criança forma necessidade de ler quando compreende que leitura é diálogo e interação com o autor, e que o leitor por meio das suas vivências consegue atribuir sentido ao texto. Ainda de acordo com a autora

[...] a criança aprende socialmente com o outro, o prazer de ler; cria para si a necessidade da leitura com a convivência do próprio ato de ler do outro. Nesse processo internaliza, reproduz para si individualmente, o prazer que o outro expressa ao ler e, com isso, ler vai se tornando uma necessidade dela – uma nova necessidade, uma necessidade aprendida socialmente (MELLO, 2016, p. 46).

Nessa perspectiva, notamos o papel condutor que o outro tem na formação do pequeno leitor. O sujeito com mais experiência é a porta de entrada para a criança no mundo da leitura. A criança aprende imitando, por isso cabe ao adulto dar o exemplo de um bom leitor, lendo para ela e na presença dela. É importante incentivar a construção de uma relação de deleite com os livros. Criar um lugar apropriado e aconchegante para a criança mergulhar na leitura, disponibilizar livros e permitir sua manipulação, nos espaços familiar e escolar.

Cada criança é um ser singular e particular, formada por suas vivências. Nesse sentido, na pré-escola cabe ao professor encontrar a forma mais adequada de oportunizar o acesso à cultura e, concomitantemente, a constituição de pequenos leitores. Dessa forma, a ação docente devidamente planejada com intencionalidade de formação leitora oportuniza à criança adquirir novas aprendizagens, alavancar o seu desenvolvimento emocional e cognitivo, formar sua personalidade, subjetividade e emancipar-se.

3.1 O ato de ler

A invenção e o aprimoramento da escrita significam um marco para a humanidade. Por meio da escrita, as múltiplas determinações socioculturais, reais e imaginárias, puderam ser representadas e preservadas. Assim, ampliou-se o poder

de comunicação entre os sujeitos e a transmissão de saberes por várias gerações.

Na sociedade atual a linguagem escrita está presente em todas as esferas sociais. Ter domínio da escrita e saber ler com a devida compreensão do texto (escrito ou imagético) é fundamental para o sujeito poder participar ativamente das relações culturais. As autoras Modesto-Silva e Ramos (2017, p. 25) dissertam que

o homem em sua essência tem como necessidades o contato e o diálogo e estes se dão pela comunicação. Comunicar-se é uma forma de interação homem-mundo, homem-homem. E, graças a nossa competência discursiva, que engloba a linguística, a textual e a comunicativa, é a linguagem que dá conta de nossos interesses. Nessas circunstâncias, a interação humana pela linguagem encontra materialidade no texto.

Conforme o trecho supracitado, a linguagem é um elemento que permite a relação do homem com seu semelhante e com o meio, e pelo texto escrito essa interação toma forma. Sabemos que pelas diversas linguagens (oral, visual, escrita, obras de arte, literatura, música) o homem manifesta suas ideias, sentimentos, crenças e conhecimentos. Por conseguinte, Mello (2009, p. 366) considera que é pelo “acesso e apropriação da língua, das diferentes linguagens, da ciência e das técnicas, dos valores, dos hábitos e costumes, dos objetos e instrumentos – que as novas gerações produzem para si as qualidades humanas [...]”. No desenvolvimento infantil essa relação não é diferente. Logo, entendemos o quão importante é a leitura literária para o desenvolvimento infantil.

Ao nascer, cada criança é inserida em um mundo com diversos determinantes culturais e para participar da sociedade ela precisa apropriar-se deles. Por isso, desde pequena a criança tem de realizar atos comunicativos com seus pares em suas diversas formas de expressão. Em relação a linguagem escrita, esta precisa ser apreendida, pois o ato de ler é uma construção social e cultural, não é natural aos homens. Tradicionalmente, o ensino do ato de ler é delegado à escola, porém, antes mesmo da entrada nela, a criança já tem contato com o mundo da leitura e da escrita, reconhece os escritos e busca atribuir sentido a eles. De acordo com Jolibert (1994, p. 44),

[...] as crianças não têm esperado por nós para questionarem livremente o escrito: na rua, em casa, até na escola, elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrinas das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens

dos produtos alimentícios, os jornais, as histórias em quadrinhos, as obras de literatura infantil, etc.

Além disso, é relevante considerar que muitas crianças crescem rodeadas por tecnologias digitais com acesso à internet. A ampliação da utilização precoce desses dispositivos com conteúdos dedicados à infância, principalmente no período da pandemia, tem proporcionado a elas uma imersão à cultura escrita, a leitura literária em suportes diferentes dos livros físicos, como os livros digitais que possuem recursos interativos e atrativos. Entretanto, outra parte das crianças, as de famílias mais pobres, certamente só terão contato com os livros e a leitura na escola.

Nessa circunstância, na pré-escola essa disparidade social deve ser levada em consideração quando se trabalha com a leitura literária e o ato de ler. As crianças com maior contato com o escrito terão mais facilidade em elaborar hipóteses de leitura para atribuir sentido, enquanto as outras terão mais dificuldade pela falta de conhecimentos prévios (GIROTTI, SOUZA, 2010).

Para a Arena (2010a, p. 27), a “literatura infantil como gênero literário [é um] instrumento cultural de inserção da criança no mundo da cultura escrita”. Nessa mesma linha de argumentação, Valiengo e Souza (2016, p. 109) depreendem que “ao ter contato com a linguagem escrita por meio da literatura, a criança poderá buscar significados na palavra e a ela atribuir novos sentidos”. Nesse processo, a leitura com atribuição de sentido é uma atividade que enriquece a consciência do leitor. A realidade objetiva é representada na consciência do sujeito por meio dos signos, ou seja, o sujeito percebe o mundo ao internalizar os significados culturais (MILLER; ARENA, 2011). Por conseguinte, o contato com a linguagem escrita favorece o conhecimento de mundo, aumenta o vocabulário da criança, melhorando sua comunicação, argumentação e fala.

Todo texto é elaborado com uma intencionalidade, a de comunicar uma mensagem a outros sujeitos em uma relação dialógica que ultrapassa os limites da fala. Ao escrever um texto o autor se comunica com o leitor por meio da mensagem escrita. Logo, em seus enunciados encontra-se um rico legado cultural humano. No dizer de Candido (2011), o autor reproduz na obra literária um conteúdo da realidade abstrata que faz parte da sua consciência, das suas vivências e dos seus conhecimentos. No texto ele deixa registrado a cultura de sua época, suas ideias, sentimentos e experiências. Dessa maneira, o leitor se apropria das objetivações

culturais, visto que durante a leitura há um diálogo, uma interação, entre a obra e o leitor (COELHO, 2000).

Com base nos estudos de Bakhtin, Arena (2010a) reforça que os enunciados verbais presentes no texto precisam ser compreendidos pelo leitor. “Ao falar em compreensão, Bakhtin refere-se à atividade de leitura, no caso, do enunciado escrito. Assim, ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor” (ARENA, 2010a, p. 19). Para isso, o leitor precisa fazer uma ligação entre as informações do enunciado com seus conhecimentos prévios, isto é, relacionar o conhecimento que está sendo adquirido na leitura, com os saberes que já possui por conta de suas vivências e leituras anteriores, para compreender a mensagem escrita pelo autor (ARENA, 2010a; FOUCAMBERT, 1997).

O sujeito lê para satisfazer uma necessidade: buscar conhecimentos, uma informação ou por prazer. Para Solé (1998, p. 22), ler “envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”.

Consoante com Arena (2010a), a leitura envolve um processo dialógico quando o leitor assume um papel ativo na busca pela compreensão dos enunciados, elaborando perguntas ao texto e encontrando as respostas dessas perguntas no próprio texto. Desse modo, atribui sentido ao texto, sendo esta a principal contribuição do ato de ler (ARENA, 2010a). Nesse processo, os signos linguísticos presentes nos enunciados se refletem em imagens psíquicas na mente do leitor e modificam seu pensamento. O leitor amplia seu conhecimento de mundo pela troca, entre ele e a obra, de ideias, valores, conceitos e cultura (SILVA; SILVA, 2019). No entanto, ele precisa refletir, analisar e interpretar o enunciado, aderir às ideias do autor ou opor-se para não ser apenas um repetidor do pensamento alheio, a fim de formar sua própria consciência e subjetividade, se constituindo como leitor crítico.

Nessa perspectiva, a leitura envolve os usos sociais da linguagem escrita. Compreendemos, portanto, que o ato de ler não se restringe à simples decodificação do escrito como acontece nos métodos de ensino que priorizam sons, letras e a correta soletração. Nesses métodos de ensino é comum o uso de textos simples, sem contexto, com repetição sonora de letras, sílabas e palavras que não trazem sentido ao leitor. Mello (2016, p. 50) esclarece que

esse processo de oralização, ao enfatizar a relação entre grafia e som de letras, desconsiderada que a escrita é uma representação de segunda ordem – que consiste no uso de símbolos gráficos para representar símbolos verbais da palavra, o que significa que as palavras representam o mundo real de objetos, ideias, informações, sentimentos. Ao deixar fora de seu esquema inicial a relação do escrito/lido com o real, impede-se a relação do leitor com o conteúdo do texto – com a intenção da comunicação do autor.

Nessa concepção de leitura, o leitor se preocupa em decifrar, decodificar o escrito oralmente, não se atentando à relação dialógica com os enunciados na busca pela compreensão do texto e atribuição de sentido. O essencial nesse modo de ler é o domínio grafofônico, sem se considerar o aspecto semântico, dado que seguidores desse método acreditam que a compreensão do texto acontece naturalmente após a oralização (ARENA, 2010b). O leitor decodifica as sílabas, palavras e as frases de um determinado texto, contudo não o compreende, em razão de que sua concentração se volta à correta pronúncia da palavra escrita e com isso não se atenta às informações e ao significado do enunciado para atribuir-lhe sentido. Segundo Arena (2010b), esse método não possibilita ao leitor aprender a pensar com base nos signos do discurso. Assim sendo, não desenvolve a capacidade de interpretação, reflexão e crítica, para se tornar um cidadão consciente e atuante em seu meio. O leitor é apenas um mero decodificador e não tem um papel ativo no ato de ler.

Ao se pensar no ensino do ato de ler como uma prática cultural, ele deve ser entendido como um processo organizado e não em uma leitura artificial (MELLO, 2016). Dessa forma, o ensino do ato de ler carece de uma prática docente que motive a criança à leitura, que instigue sua curiosidade, imaginação, “objetivando o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades, aptidões, atitudes e valores imprescindíveis ao seu processo de humanização” (MILLER; ARENA, 2011, p. 343). Para isso, é preciso criar meios de intervenções em prol de que o ato de ler promova sentido, com a realização de ações que coloquem a criança em contato com a linguagem escrita “de modo que ela pense sobre a língua, estabeleça relações e perceba seu funcionamento, de maneira a utilizá-la conforme seus interesses e necessidades [...]”. (SILVA, 2021, p. 78).

A associação dos livros com a brincadeira, eixo estruturante na pré-escola, torna o ato de ler e a narração de histórias mais lúdica e divertida. As histórias e as personagens podem ser utilizadas pelas crianças para inventar novas brincadeiras em

que elas se envolvam na criação do enredo e na organização do espaço em que tudo ocorrerá. Para motivar as crianças à leitura, o professor pode oportunizar a acessibilidade para o manuseio dos livros em prateleiras de fácil acesso à disposição delas. Proporcionar expectativa de leitura nos pequenos é um recurso que chama a atenção e provoca necessidades e motivos para ler. Isso pode ocorrer com a preparação do ambiente com o tema do livro ou com comentários sobre a próxima leitura. Ao se trabalhar a leitura de maneira dinâmica, coletiva e lúdica ocorre trocas entre os sujeitos envolvidos, a criança começa a refletir sobre a narrativa da história em que ela pode imitar ou reelaborar, iniciando, assim, o desenvolvimento da necessidade de se apropriar da leitura e da escrita para buscar novas descobertas de seu interesse.

Em suma, os textos literários são instrumentos de comunicação, diálogo, interação social e possuem função formativa, porquanto representam o mundo. Além de partilhar conhecimento, proporcionam prazer e emoção (COELHO, 2000). Dessa maneira, o ato de ler é um dos elementos que permitem a apropriação cultural da criança, seu desenvolvimento psíquico e, por conseguinte, a sua formação humana. Entretanto para que a criança descubra o mundo de possibilidades de saberes e encantos que a leitura oferece ela precisa de um mediador.

3.2 Mediação da leitura literária

De modo igual à escrita, o ato de contar histórias é fundamental para a perpetuação das culturas, tradições e valores. O ato de contar histórias surgiu da tentativa do homem em explicar como e porque os fenômenos da natureza se constituíram, e da necessidade de repassar seus conhecimentos, suas crenças, costumes e preceitos a gerações posteriores.

Desde o princípio da humanidade, antes da invenção da escrita, a oralidade e a memorização foram os recursos utilizados pelos contadores para lembrar das histórias e transmiti-las. Da voz do contador, geralmente o membro mais velho de uma dada comunidade, posição que lhe conferia respeito e autoridade pela experiência de vida, emergia as narrativas míticas, as lendas, as fábulas, os contos com moral, entre

outros. Muitas dessas narrativas perpassaram os séculos e são conhecidas até os dias atuais.

... e no início era assim, dizem os índios makiritare. Num tempo que se perdeu nos tempos, num mundo ainda pleno de magia, este era o universo do contador de histórias e por onde ele se movia. E assim foi durante séculos, e continua sendo até hoje: histórias existem para serem contadas, serem ouvidas e conservarem acesso ao enredo da humanidade. O contador narra para se sentir vivo, para transformar sua história pessoal numa epopéia, uma narrativa essencial (BUSATTO, 2005, p. 13).

Na contemporaneidade, essa prática cultural perdeu espaço entre os adultos, entretanto continua viva no universo infantil. Para além de divertir a criança, o ato de contar histórias tem prestígio na construção da formação social, psíquica e emocional, dado que educa de forma prazerosa.

No contexto da pré-escola o professor assume a tarefa de contador de histórias e mediador da leitura, uma vez que é ele “quem irá proferir os textos para as crianças, especialmente quando estas ainda não podem ler sozinhas. Assim, constitui-se como o mediador de leitura por excelência, entre textos e crianças” (VAGULA; BALÇA, 2016, p. 95). Ele fica “responsável por criar nas crianças a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvente” (MELLO, 2016, p. 47). Com essa finalidade, deve buscar as formas mais adequadas para envolver, incentivar e orientar a criança ao mundo da leitura literária.

Sabemos que a função da escola é promover a socialização dos sujeitos por meio da apropriação cultural, “pelo conhecimento científico, artístico, ético, produzindo na criança formas qualitativamente humanas, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 120). Nesse sentido, entendemos a relevância da organização das práticas pedagógicas por meio da linguagem escrita, a fim de proporcionar às crianças maior oportunidade de contato com os livros, visto que estes carregam os saberes humanos. Para isso, é preciso organizar momentos livres ou orientados de leitura, de narração de histórias em espaços agradáveis. A ação do professor com uso da leitura literária tem de ter intencionalidade para facultar à criança entender a função social da linguagem escrita. Lazaretti e Mello (2018, p. 131) defendem que

o “como ensinar” na educação infantil se expressa em uma didática que tenha clareza dos princípios como orientadores das ações de ensino, não perdendo de vista a especificidade do trabalho educativo na educação infantil. Por isso, as ações de ensino precisam ter como horizonte para quem o ensino se dirige: para crianças em processo de aprendizagem e desenvolvimento, as quais só alcançam a plena formação ao se apropriar das máximas elaborações da cultura humana.

O planejamento da ação do professor pode trazer para o ensino infantil saberes que vão além das aparências e do pensamento empírico, levando em consideração os movimentos históricos, culturais e sociais, como um meio de promover a aquisição de um conhecimento mais elaborado. Por essa razão, se faz importante a apresentação de obras literárias que contemplem as vivências humanas, observando as influências que elas transmitem na contemporaneidade. Entretanto, o ensino do ato de ler deve basear-se nas especificidades desse período pré-escolar, sem a preocupação de promover a alfabetização, mas a participação da criança na cultura escrita, com o intuito de formar leitores. As autoras Girotto e Souza (2016) argumentam que a narração de história garante a formação de leitores quando o mediador permite às crianças terem contato direto com os livros e utiliza de meios de narrar que se diferenciam da mera decodificação. Formar leitor decorre da participação em atividades de vida real em que a criança pode se objetivar da cultura escrita.

Entendemos que o interesse pela leitura acontece quanto a participação em momentos prazerosos de leitura, quando o ato de ler busca responder a uma necessidade interior. Por isso, cabe ao professor selecionar os livros de diversos gêneros literários com o objetivo de ampliar a variedade de leituras, organizar e preparar o ambiente de forma a gerar necessidade de leitura nas crianças, concedendo-lhes acesso aos escritos e envolvendo-as ativamente em momentos dialógicos, proporcionando aprendizagens diversificadas e com significado.

O professor tem que conhecer a singularidade de sua turma, entender a necessidade de cada criança, a fim de que possa elaborar momentos de leituras que atuem na ZDP. Elaborar o trabalho pedagógico com atividades provocadoras, meio pelo qual a criança sentirá necessidade e motivação para aprender. A ação do professor com a leitura literária devidamente planejada torna a atividade do ato de ler repleta de sentidos, uma motivação para a formação leitora.

Trabalhar o desenvolvimento infantil com a intenção de atuar na ZDP, assim como a leitura literária como prática cultural, exige interação uns com os outros, interlocuções e trocas. O movimento dialético de análise e reflexão literária ajuda a criança a desvendar a realidade e o diálogo se faz condição indispensável. Com a mediação do professor o diálogo entre os pares no momento da narração de história oferece inúmeros aprendizados, dado que estimula a criança a expressar oralmente suas opiniões, desejos, saberes; respeitar e escutar a fala do outro; tomar consciência de coisas que antes não tinha percebido. Nessa interação, há trocas de experiências, de ideias, de saberes e de cultura, a criança começa a perceber e ampliar seu conhecimento de mundo, desenvolvendo sua capacidade de reflexão e se formando como sujeito social e crítico.

Como apresentado na primeira seção, a atividade-guia que orienta o desenvolvimento infantil e ajuda a criança a entender as relações humanas no período da pré-escola é o jogo de papéis sociais. Nessa atividade a criança atribui sentido e significado às suas ações e satisfaz as suas necessidades. Inserir a literatura no andamento dessa atividade proporciona à criança explorar o seu meio imaginando, criando e recriando narrativas que refletem as representações sociais reais.

Além desse fato, é relevante ressaltar que a ação do professor demanda levar em conta o processo de transição da brincadeira de jogos de papéis sociais para a Atividade de Estudo, a qual vai guiar e promover o aprendizado e desenvolvimento da criança na próxima etapa escolar, o Ensino Fundamental. Pasqualini (2010, p. 186) expõe que “[...] na perspectiva de Elkonin (1960), a atividade de estudo não se inicia apenas com a transição à idade escolar, mas já na idade pré-escolar, embora não figure ainda como atividade principal”. Em outras palavras, a atividade de estudo tem sua gênese no nível escolar da pré-escola, mesmo que nesse período a atividade principal seja o jogo de papéis sociais.

Destarte, o trabalho pedagógico na pré-escola deve possibilitar à criança a evolução de suas capacidades cognitivas, porquanto elas são essenciais para a próxima atividade-guia. Para esse fim, a criança necessita vivenciar, na idade pré-escolar, experiências lúdicas com ações práticas que lhe permitam assimilar as capacidades historicamente produzidas pela humanidade, aprendendo novos significados sociais e, assim, aumentando seu conhecimento de mundo.

Mello (2016) alega que a forma como o professor insere o livro na sala de aula, pode fazer do ato de ler uma vivência emocional transformadora para a criança, e

trazer um sentido positivo. Logo, oferecer experiências que impulsionam o aprendizado e criam a necessidade do ato de ler no pequeno dará subsídios para formar as capacidades requeridas na leitura e na escrita que serão importantes em toda a vida.

Em síntese, apresentamos que a leitura literária facilita à criança ter contato com discursos tanto da linguagem oral quanto da escrita, que fazem parte da cultura, e aos poucos favorece o entendimento de como eles funcionam na sociedade, aproximando a criança do mundo letrado. Para tanto, no início de suas primeiras leituras ela precisa da ajuda do mediador que lê para ela ou a ajuda a ler e atribuir sentido ao texto. Portanto, inferimos que, nos momentos de leitura literária, o contato com os livros seja feito explorando os elementos paratextuais que integram os livros e utilizando Estratégias de Leitura para ajudar as crianças a aprender a ler e compreender o texto.

3.2.1 Paratextos e Estratégias de Leitura

Formar a criança leitora exige que além de participar de momentos de leitura literária ela compreenda os enunciados verbais e não-verbais para que possa se apropriar da narrativa e da função social da escrita. Para facilitar o processo de compreensão da leitura, o professor pode criar situações que façam a criança pensar, fazer uso e ensiná-la a usar “estratégias de leitura”. Esse processo exige a participação ativa do leitor (GIROTTTO, SOUZA, 2010; SOLÉ, 1998).

As estratégias de leitura são recursos que o leitor pode usar para adquirir informações do texto, a fim de compreendê-lo e, por conseguinte, atribuir sentido. Elas exigem do leitor uma atitude responsiva no ato de ler, o refletir sobre o que se está lendo, elencar seus objetivos de leitura, fazer questões ao texto e encontrar as respostas no próprio texto (ARENA, 2010a; GIROTTTO, SOUZA, 2010; SOLÉ, 1998). Elas podem ser empregadas em qualquer momento: antes, durante ou após o ato de ler (SOLÉ, 1998). Usar estratégias de leitura para compreender o texto ajuda a criança a tornar-se um leitor autônomo.

As autoras Girotto e Souza (2010) apresentam as estratégias de leitura, a saber: conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese. Entretanto, para esta pesquisa, abordamos somente as estratégias de conexões, visualização e

inferência, pois essas estratégias podem ser realizadas pelas crianças por meio do diálogo nas rodas de leitura. Haja vista que as crianças da pré-escola não são alfabetizadas, não dominam a escrita e nem esse é o objetivo desse período escolar. No entanto, nada impede que o professor seja o escriba das crianças nas estratégias em que a escrita é requerida, se este for seu objetivo de aula. Ao trabalhar com a escrita real e coletiva, por exemplo, o professor demonstra a elas o modo como escrevemos e as funções da linguagem escrita.

Antes de explicar o conceito das estratégias, relembramos a exigência de que é imprescindível ativar o conhecimento prévio de cada criança para que consiga fazer relações com o texto, formular hipóteses e questionamentos sobre a obra. O conhecimento prévio é essencial para a compreensão do texto, visto que o leitor precisa relacionar o que já sabe aos enunciados verbais e não verbais para dar sentido à narrativa. “O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura.” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 50). O conhecimento prévio tem ligação direta com todas as estratégias. Consoante Souza e Cosson (2011, p. 104),

o conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. A atividade de acionar essas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura. Passar rapidamente os olhos pela história na pré-leitura, frequentemente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o assunto tratado na narrativa e a forma como ele é abordado. Tais hipóteses representam o começo da compreensão dos significados do texto e serão confirmadas durante a leitura do livro.

A “estratégia de conexão” implica nas relações que o leitor faz com as novas informações que recebe do texto com seus conhecimentos. Segundo Guizelim Simões e Souza (2014, p. 15),

a estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, lembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão.

As conexões podem ser de três tipos: conexão texto-texto; conexão texto-leitor; conexão texto-mundo. As conexões texto-texto ocorrem quando o leitor reconhece semelhanças no texto que está lendo com outros que já conhece. Ele pode lembrar de outras histórias, filmes e desenhos que tenham o mesmo tema, ou personagens parecidos, por exemplo. As conexões texto-leitor acontecem quando o texto lido faz o leitor se lembrar de algo que ele já vivenciou. O leitor liga a narrativa fictícia com situações reais de sua própria vida pessoal. As conexões texto-mundo transcorrem quando o leitor relaciona a leitura com acontecimentos da sociedade. Fatos sociais que repercutem na mídia, por exemplo, podem ser lembrados e comparados ao texto (GIROTTI; SOUZA, 2010).

A “estratégia de inferência” é a elaboração de deduções sobre o que não está explícito no texto e pode ser concebida por meio do contexto da narrativa, das pistas que o autor deixa nos enunciados. Essa estratégia também está estritamente relacionada aos conhecimentos prévios. Requer que o leitor tenha um conhecimento mínimo sobre o tema que está lendo para poder inferir.

[...] a inferência, é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Uma inferência é uma suposição, ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como “ler nas entrelinhas” (GUIZELIM SIMÕES; SOUZA, 2014, p. 15).

A “estratégia de visualização” consiste na imagem mental que o sujeito faz durante a leitura. Acontece quando o leitor imagina algum trecho da história, as personagens. A visualização é criada a partir dos elementos verbais e não verbais do texto, dos sentimentos que o leitor absorve da narrativa, incorporados ao seu conhecimento prévio. As representações mentais são subjetivas, únicas, cada leitor cria as suas.

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de visualização, pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, os quais permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente. Essa estratégia é uma forma de inferência, por isso tanto a visualização, quanto a inferência propriamente devem ser trabalhadas de maneira bem próxima. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa (SOUZA; COSSON, 2011, p. 104).

Em relação aos “paratextos”, são considerados detalhes que compõem o livro, trazem informações adicionais além do texto principal e podem ser usados para ajudar na compreensão leitora. Também podem ser utilizados na ampliação subjetiva da narrativa, isto é, o leitor cria seus próprios acréscimos à história a partir dos paratextos. São paratextos os elementos escritos e imagéticos que compõem a capa, contracapa, guardas, orelhas e folha de rosto. A autora Steinle (2017) argumenta que em alguns livros a história já se inicia na capa, como nos livros ilustrados que contém reduzida quantidade de linguagem escrita, e em alguns casos o próprio título se torna parte da narrativa. Assim, “podemos verificar que os paratextos [...] são portadores de sentido e significados quando comunicam e expressam o pensamento do autor, aproximando leitor e escritor” (STEINLE, 2017, p. 79).

Na pré-escola, as crianças têm contato com a leitura por meio da voz do professor, que faz a mediação entre a linguagem escrita e as crianças. Para que esse momento desperte o interesse delas, antes da narração de história, é recomendado que as crianças sejam confortavelmente acomodadas, por exemplo, sentadas no chão com uso de tapetes ou almofadas, de modo que todas possam visualizar o livro. É pertinente que a leitura da literatura em sala de aula ocorra de maneiras diferenciadas para que provoque curiosidade e necessidade nas crianças. De acordo com Bajard (2007, p. 45), no momento que antecede a leitura pode-se utilizar músicas e realizar brincadeiras coletivas para “[introduzir] os participantes em um mundo lúdico em ressonância com a ficção presente nos livros”.

Com o intuito de ativar o conhecimento prévio das crianças, pode ser feito um diálogo sobre a obra em uma roda de conversa, seja ela antes, durante ou depois da leitura, em que o objetivo é trocar impressões pessoais e destacar aspectos da obra que merecem ser observados. O professor pode utilizar os paratextos para antecipar o conteúdo do livro chamando a atenção das crianças às imagens, cores, formas, título, autor, ilustrador, editora e fazer com que a criança imagine sobre o que se trata o enredo, quais serão as personagens.

Durante a leitura, Bajard (2007) recomenda que haja uma interação entre o mediador e o ouvinte pela comunicação visual, pelo olhar, meio pelo qual o mediador transmite expressividade e emoção. “É interessante notar que esta comunicação instituída pelo olhar é uma comunicação real entre o mediador e os ouvintes, mesmo se ela opera por meio de uma ficção”, ressalta o autor (BAJARD, 2007, p. 58). Ainda de acordo com Bajard (2007), é importante ao mediador fazer uma leitura prévia do

texto para conhecê-lo; cuidar da entonação, do ritmo e das pausas adequadas com o propósito de contribuir para que as crianças compreendam o que está sendo lido.

Antes mesmo de saber ler os escritos, ser alfabetizada, a criança já lê imagens em seu cotidiano. Assim como a linguagem escrita, as imagens estão em todos os lugares: nos livros, na TV, nas fotos, nos meios digitais, nas ruas, etc. Em vista disso, se faz relevante, além de trabalhar com a linguagem escrita, explorar as ilustrações, o texto não verbal que compõem as narrativas. Para Bajard (2007, p. 36), “[...] a literatura infantil recorre à imagem, não como mera ilustração do livro, mas enquanto suporte narrativo. O desenho ganhou uma função de linguagem narrativa. Graças a ela, o livro se torna passível de interpretação [...]” mesmo àqueles que ainda não dominam o ato de ler.

As histórias conduzem leitor e ouvinte aos mais diversos cenários. Enredados na trama, eles interagem com a história despertando a criatividade, a imaginação e, por conseguinte, elaboram uma imagem da história na mente. A partir das narrativas literárias realizam, mesmo sem ter ciência disso, uma estratégia de leitura, a visualização. Ao visualizarem, “estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem [ouvem], fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 85).

A mediação do professor que convida à apreciação das imagens e interpretação da narrativa, por meio do diálogo entre as crianças, viabiliza a elas visualização, ou seja, a elaboração de ações reflexivas e a ampliação do pensamento criativo. Este, por sua vez, desencadeia e complementa o cenário imaginário da história. Esse processo propicia à criança ampliar a capacidade de representação mental das coisas e a desenvolver a capacidade de abstração, necessária na escola e na vida.

Alinhada à visualização está a estratégia de inferência. Ela ocorre quando se chega a uma interpretação ou conclusão de algo que não está explícito no texto, mas pode-se deduzir pelos indícios na escrita. Leitores inferem para deduzir o enredo, o tema, para descobrir significados. Ao passo que a leitura vai sendo transcorrida o professor pode indagar as crianças sobre o que acreditam que vai acontecer nas próximas páginas. Para isso, basta instigá-las a perceberem a relação da página que está ocorrendo a leitura com a seguinte. O professor faz a mediação e ajuda a criança a fazer perguntas, refletir, opinar, lançar hipóteses, observando atentamente as

informações textuais e imagéticas. Em consonância com Giroto e Souza (2010, p. 76),

se os leitores não inferem, então não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem.

Em livros de qualidade, as ilustrações compõem formas atraentes e convidativas para o ato de ler. Os desenhos representam os sentimentos, emoções e ações das personagens e podem acrescentar elementos novos à narrativa. Enquanto o texto verbal revela o conteúdo da história, as ilustrações remetem ao imaginário em que o leitor pode fundi-las com o real (SILVA; SILVA, 2019). As autoras Paiva e Ramos (2016) aconselham propiciar conversas acerca dos sentimentos ou sensações que as imagens provocam. “No caso da leitura da dimensão visual do livro, o olhar de cada leitor se transforma num filtro capaz de sentir e de conhecer, de modo que a leitura pode se tornar uma experiência estética bem rica [...]” (PAIVA; RAMOS, 2016, p. 210). Essa relação dialógica entre mediador, textos e crianças possibilita a formação da personalidade infantil.

Contar, ler ou ouvir histórias suscitam lembranças, vivências e sentimentos próprios de cada leitor/ouvinte. É justamente nesse momento que acontece as conexões entre os textos e as experiências pessoais. “Os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com o outro [...]” (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 64). Ensinar a criança a fazer conexões pode provocar reflexões sobre a vida e o mundo. Cada sujeito assimila os elementos textuais de um modo individual, próprio, subjetivo, levando em conta seus conhecimentos sobre o assunto, sendo assim, não há apenas uma compreensão do texto.

Ao fazer conexões, visualizações e inferências, o leitor/ouvinte está tecendo relações com o texto, criando interlocuções, atividades próprias do ato de ler. Por meio do diálogo externalizam suas ideias, saberes e sentimentos, oralizam os significados que atribuem a narrativa. Essas atividades leitoras conduzem a compreensão e, conseqüentemente, por entender o texto a criança sente necessidade de fazer novas leituras, formando-se um leitor independente.

Após ouvirem a história e explorar a obra, o professor pode dar continuidade a roda de conversa ou propor que as crianças recontem a história por meio de suas próprias imaginações. Podem encenar um teatro em que elas mesmas componham o figurino e adereços; criar dobraduras e esculturas com massinha e usar como representação das personagens; fazer desenhos ou colagens da cena que mais gostaram, etc.

Lembramos que é importante deixar as crianças manusearem o livro. Para além da prática da leitura, o manuseio do livro gera ricas oportunidades de criação e socialização. Bajard (2007) elucida que o livro pode ser usado como objeto para brincadeiras, transformado pela imaginação criativa das crianças. Segundo o autor, ele pode ser metamorfoseado em luneta, escudo, computador, entre outros, ou fazer parte de brincadeiras como no jogo de papéis sociais, meio pelo qual a criança pode construir uma narrativa com base nas histórias ou improvisar; imitar as atividades dos adultos, seja a do próprio mediador, de uma digitadora, da mãe, do pai, etc. Essas atividades colaboram para o entendimento das condutas sociais.

Em síntese, pensando na formação do leitor, acreditamos ser necessário que ele tenha contato frequente em situações de mediação literária. Todavia, Girotto e Souza (2016) alertam para o fato de que ouvir histórias não forma o leitor, mas o ouvinte. Para as autoras, ouvir histórias é uma parte da formação do leitor, mas é fundamental na mediação. Para Bajard (2007, p. 92) a formação de leitores ocorre com as proferições de histórias e, da mesma maneira, “exige o abandono do ambiente sonoro da voz para entrar no silêncio”. Em outras palavras, também é necessário permitir à criança a exploração direta e solitária com o livro, de forma silenciosa, individual, para que aprenda a se relacionar com ele de modo autônomo. “*Somente no silêncio da leitura que as crianças criam as conexões, interrogam, predizem, visualizam e alçam voos sobre o seu futuro leitor*” (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 32, grifo do autor). Destarte, relembramos a importância de disponibilizar tempo para o manuseio dos livros e a prática da leitura individual, a fim de que cada criança acesse o livro que desejar e tente lançar sobre ele seus “atos embrionários do ato de ler” (GIROTTTO; SOUZA, 2014, p. 53 apud GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 15).

Tendo em vista os aspectos observados nesta seção, entendemos que a leitura literária apresentada às crianças, além de desenvolver o psiquismo, provoca sentimentos como emoção, alegria, surpresa, espanto, encanto, curiosidade, entre outros. Em nossas vivências, notamos que com o avançar do desenvolvimento infantil

e a abertura da vida da criança a outros espaços de convivências, da interação com diferentes sujeitos, do acesso aos bens culturais tecnológicos, ela vai percebendo o mundo de outra maneira, suas necessidades mudam e, com isso, aos poucos a leitura da literatura passa a diminuir de suas atividades (geralmente isso acontece). Em função disso, acreditamos que formar leitores requer fazer com que a literatura não seja percebida pela criança somente como um momento de distração e prazer, mas de uma necessidade vital. Do ponto de vista de Candido (2011, p. 188),

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Sob esse viés, percebemos que a literatura carece de ser entendida pela criança como uma arte que penetra sua consciência, provoca sentimentos, tece saberes para que continue a fazer parte de suas vivências. Desse modo, iniciamos e finalizamos esta seção com ricas contribuições de Cândido, pois concordamos com o autor ao considerar a literatura um direito humano fundamental que deve ser acessível a todos. Portanto, o ensino tem que ser planejado contemplando as ações constituintes do ato de ler adequadas à faixa etária da pré-escola, criando, assim, base para um leitor proficiente no futuro.

4 METODOLOGIA

A sociedade é formada por questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas, que são unidades diversas dispostas em um todo caótico, o qual está em constante movimento, gerando mudanças expressivas no desenvolvimento humano, histórico, social e cultural. O homem imerso na sociedade é quem reflete, descobre, cria, produz e transforma a realidade. Ao transformar a realidade ele transforma a si mesmo (MARTINS, 2015).

O homem modifica e transforma a realidade por meio da práxis, ou seja, a atividade intelectual de reflexão aliada a ações concretas. Em consonância com Martins (2015, p. 36),

[...] a práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. Pela práxis, o homem realiza o seu ser.

Em vista disso, entendemos que o homem desenvolve sua humanidade no processo de criação das determinações sociais e na influência que elas exercem sobre ele. Conforme a sociedade avança no processo de desenvolvimento histórico e social surgem problemas, dúvidas e questões as quais necessitam de ser solucionadas para dar continuidade no progresso dos homens. Na procura de obtenção de respostas, o homem planeja, pesquisa, reflete, analisa, critica. Desvincula-se do pensamento de senso comum, buscando o saber na essência do objeto de conhecimento. Nesse processo ele faz ciência.

A própria ciência é uma construção histórica, e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar, num processo cognitivo-transformador da natureza (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 98).

Segundo Sánchez Gamboa (2011), em uma pesquisa científica o pesquisador utiliza um método de análise, abordagem metodológica e técnicas as quais orientam a pesquisa. O conhecimento é constituído na relação e interação entre o sujeito e o objeto. O pesquisador deve usar de todos seus sentidos e capacidades para buscar as respostas, interpretá-las e analisá-las.

Nesse cenário, elencamos como método desta pesquisa a abordagem crítico-dialética sustentada no Materialismo Histórico e Dialético. Esse método teórico busca o desvelamento da realidade com o intuito de transformá-la. Caracteriza-se pela explicação da realidade, considerando as suas múltiplas determinações a partir de condições concretas e materiais de vida, percebidas pelo processo do movimento do pensamento (MARX, 1978). A abordagem crítico-dialética analisa o sujeito e o objeto em seu contexto histórico e cultural. Permite revelar contradições, conflitos e fazer críticas com a finalidade da superação de ideologias e interesses antagônicos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Aliada a esses pressupostos, utilizamos também como base de análise do objeto desta pesquisa a THC, a qual destaca-se pela valorização que dá ao contexto escolar e a importância do papel do professor na formação e desenvolvimento dos sujeitos. Por meio dessa teoria podemos compreender como o homem se desenvolveu ao longo da história e, de modo igual, entender como a criança se apropria dos elementos da cultura socialmente produzidos. A criança é compreendida como um sujeito em formação, o qual necessita do ensino e aprendizagem e da interação social para se desenvolver. Desse modo, o ambiente escolar se torna um espaço fundamental na formação social e cultural da criança. A THC possibilita pensar a práxis docente em sentido amplo e sistematizado com objetivo de proporcionar um ensino de qualidade que contribua para a formação da consciência, ou seja, a humanização.

Portanto, a escolha pela pesquisa de abordagem crítico-dialética consiste em seus pressupostos os quais permitem uma análise lógica da realidade. Ela nos proporciona observar e analisar o problema social e educacional. O conhecimento do real, sustentado pela práxis, pode resolver problemas sociais em defesa de causas universais.

4.1 Caracterização da pesquisa

Para dar suporte a uma compreensão total do fenômeno pesquisado, a pesquisa foi sustentada na abordagem crítico-dialética. Por conseguinte, a classificação da pesquisa é de tratamento qualitativo dos dados. Quanto aos objetivos

é de tipo descritiva. A pesquisa também pode ser considerada quase experimental, pois para ser possível a articulação dos dados e analisar a totalidade da composição das ações, em um dos encontros foi sugerido a realização de uma intervenção pedagógica.

Silva e Menezes (2005, p. 20), consideram que na pesquisa qualitativa,

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

De acordo com Gil (2008, p. 28), a pesquisa descritiva visa descrever as “características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para Martins (1994), os dados coletados por meio da descrição necessitam ser reais e não ideais. “O mérito principal de uma descrição não é sempre a sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição.” (MARTINS, 1994, p. 56).

Tais procedimentos nos permitiram analisar e interpretar os dados refletindo no contexto social atípico em que a pesquisa foi realizada, período pandêmico, aliada à teoria e à prática da ação docente no que se refere à leitura literária.

4.2 Cenário e participantes

O campo de investigação selecionado foi um Centro de Educação Infantil (CEI) situado na cidade de Londrina – PR, o qual tem como mantenedores o Governo do Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A proposta política pedagógica do CEI foi reelaborada no ano de 2016, pautada na legislação nacional, a qual versa sobre a Educação e na fundamentação teórica da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da THC. Nesse sentido, compreende como função social da escola “socializar os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, garantindo ao aluno uma formação escolar que possibilite maior compreensão do mundo” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 17). Além disso, busca organizar a rotina escolar com base nos princípios do cuidar e educar, visando à formação integral das crianças (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

No período em que realizamos esta pesquisa, o CEI atendia crianças de 0 a 5 anos de idade, em período integral. O horário de funcionamento era das 6h45 às 19h15. A estrutura da unidade educacional destinada ao atendimento das crianças possuía: playground com área gramada, brinquedos como escorregador, balanços, labirinto, gangorra, casinha de boneca, tanque de areia; pátio coberto ligado ao prédio; solários nas salas de aula da Educação Infantil 1, 2, 3, 4, 5 e 6; brinquedoteca, ludoteca, biblioteca, videoteca e sanitários infantil (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016). Na “Figura 1 - Pátio da escola” e “Figura 2 - Parque da escola” podemos observar sua estrutura recreativa externa.

Figura 1 - Pátio da escola.



Fonte: a própria autora.

Figura 2 - Parque da escola



Fonte: a própria autora.

Em relação ao espaço da sala de aula da turma pesquisada, ela era ampla e bem arejada. Possuía 6 mesas com 4 cadeiras para as crianças e 1 mesa para a professora, 3 armários para guardar materiais (jogos pedagógicos, massinha de modelar, tintas e pinceis, materiais de higiene, materiais recicláveis, etc.), 1 bebedouro, 1 almoxarifado, 1 rádio, 1 mural de recados com o calendário escolar, 1 espelho grande fixado na parede e 1 lousa com os meses do ano fixado na parte superior com uma seta vermelha indicado o mês vigente e 1 “porta calendário” das crianças na parte inferior direita. Na parede acima da lousa se encontrava o alfabeto somente com letras maiúsculas. Sobre a mesa da professora havia uma caixa com vários livros de literatura e uma caixa com as agendas das crianças. Havia ainda 2 prateleiras. Em uma ficava guardada as bolsas das crianças, crachás, pastas, lápis de cor, etc. Na outra havia algumas repartições nomeadas: “espaço da Língua Portuguesa” com livros de literatura, revistas, quebra-cabeças, brinquedos pedagógicos com letras; “espaço da matemática” com jogos que envolvem os números, formas geométricas; “espaço das diversas áreas do conhecimento” com diferentes brinquedos educativos.

Nas paredes da sala continham cartazes com diversas atividades como: “como está o tempo hoje”, onde se marcava como estava o tempo no dia; formas geométricas com seus respectivos nomes (círculo, quadrado, retângulo e triângulo); breves informações sobre Fernando Botero e a obra “O Circo”; um cartaz da parlenda “um dois feijão com arroz”, com representação dos números e desenhos das crianças; um cartaz de “parabéns” com a data e nome dos aniversariantes do mês; na porta de entrada um cartaz de boas-vindas. Nas paredes também se encontravam um “espaço das produções”, com atividades das crianças; um porta treco com letras do alfabeto

com objetos que representam as respectivas letras; um varal com sacos plásticos onde ficavam as tarefas realizadas pelas crianças.

Figura 3 - Vista da frente da sala de aula da turma de P5



Fonte: a própria autora.

Figura 4 - Vista do fundo da sala de aula da turma de P5



Fonte: a própria autora.

Como participante da pesquisa tivemos 1 (uma) professora regente de uma turma de P5. Para garantir o anonimato e preservar a identidade da professora participante da pesquisa, denominamos a sigla “PR” (professora regente) para referirmos a sua ação.

O critério para a escolha do cenário e da participante da pesquisa se deu por duas razões: primeiro, a professora participante da pesquisa fazia parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UEL (PIBID), participava do mesmo grupo de pesquisa da pesquisadora (mencionado no início da introdução) e atuava na escola e turma citada. O PIBID, Programa no qual a PR participante da pesquisa atuava como supervisora, é regulado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e teve por objetivo geral “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível

superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, [2021]). Segundo, no início da elaboração do projeto desta pesquisa, a escola participante, de Educação Infantil e pública, era a única da cidade que estava realizando as aulas de modo remoto, devido a pandemia de Covid-19.

O contexto sócio-histórico no qual decorria no período de realização desta pesquisa no ano de 2021, era preocupante e incerto devido às restrições causadas pela pandemia da Covid-19. Esse ano foi marcado por uma segunda onda do novo coronavírus no país, em função do surgimento de novas variantes do vírus muito mais transmissíveis. Com o fechamento das escolas pela necessidade de distanciamento social, no CEI pesquisado, assim como na maioria das escolas do país, as aulas passaram a ser realizadas de forma remota e síncrona via aplicativo Google Meet com duração de uma hora. O CEI não dispunha de equipamentos e internet para a realização das aulas on-line. Dessa maneira, a PR realizava as aulas com seus próprios recursos, em home office. A maior parte das crianças participava desse modelo de aulas, a outra parte participava somente por meio de tarefas assíncronas disponibilizadas no aplicativo Google Classroom, devido à falta de equipamentos para a participação síncrona ou pela carência de conhecimento adequado dos familiares para acessar o aplicativo e fazer a conexão da criança.

O ensino remoto trouxe muitos problemas devido à escassez de internet e de equipamentos nos lares para conectar aos aplicativos, a dificuldade dos familiares em saber usar os aplicativos e pelo desprovimento de incentivo do governo para sanar essas dificuldades. Novamente as desigualdades sociais no país privaram muitas crianças do acesso à educação. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE em parceria com Ministério das Comunicações (MCom) no módulo suplementar “Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal” revelam que o aparelho celular no ano de 2021 foi o principal dispositivo conectado à rede utilizada em 99,5% dos lares com acesso à internet (90,0%). O acesso pelo computador ocorreu em apenas 42,2%. Assim, inferimos que assistir as aulas por meio de uma tela de celular, pequena, muitas das vezes tendo que dividir com outro usuário, afetou a aprendizagem das crianças e trouxe prejuízos graves que demandam longo prazo e investimentos públicos para sanar.

Felizmente, também nesse ano houve o início da vacinação contra a Covid-19 (SÃO PAULO, 2021)⁶. No último trimestre do ano “50% da população brasileira já havia tomado ao menos uma dose da vacina contra Covid-19” (SÃO PAULO, 2021), com isso, paulatinamente, as escolas retornaram às aulas presenciais em um novo modelo, o de revezamento.

No início da elaboração do projeto desta pesquisa nossa intenção era analisar as aulas que estavam ocorrendo em modo remoto, porém não foi possível, em consequência de que a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa ocorreu uma semana após o encerramento das aulas remotas no CEI⁷. Por essa razão, o projeto de pesquisa precisou ser modificado para análise das aulas presenciais.

A turma da PR analisada atendia 17 crianças em período integral com idades entre 4 e 5 anos. Contudo, para respeitar o distanciamento mínimo exigido pela medida sanitária houve mudança do horário das aulas e a limitação na quantidade de crianças por sala. As aulas passaram a ser realizadas em meio período em esquema de revezamento de alunos participando no presencial. Ficou definido no CEI que uma parte das crianças frequentaria as aulas no período matutino e outra parte no período vespertino e coube aos pais e/ou responsáveis decidirem qual o melhor horário para as crianças participarem. Uma grande parte dos familiares optou pelo período da manhã (total de 10 crianças).

No esquema de revezamento, no período matutino, 5 crianças frequentavam o CEI em uma semana e as outras 5 crianças na semana posterior. Na semana em que as crianças não frequentavam o CEI era disponibilizado pela escola, na sexta-feira, um caderno com duas tarefas para serem realizadas em casa e um livro de literatura para a leitura em família. Ficou opcional a realização de tarefas postadas no Google Classroom. A PR explicou que o objetivo do envio do livro de literatura era a leitura, por isso poucas vezes eram elaboradas tarefas sobre a história, e na semana em que a criança retornava às aulas presenciais, às vezes o livro era lido para a turma e/ou eram feitas algumas questões sobre a obra. O envio de obras de literatura no fim de semana era uma prática da instituição anterior ao ensino em esquema de revezamento.

⁶ Em 17 de janeiro a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) aprovou o uso emergencial da CoronaVac, possibilitando o início da vacinação contra a Covid-19 no Brasil (SÃO PAULO, 2021).

⁷ As outras escolas públicas do município continuaram com aulas remotas.

A turma que ficou definida para o período vespertino, a qual a pesquisadora fez as observações da ação docente, teve, a princípio, a participação de apenas 4 crianças. Dessa forma, não havia a necessidade de revezamento. Portanto, essas crianças frequentavam a escola todos os dias e todas as semanas.

Após a volta das aulas presenciais, as aulas no Google Meet foram encerradas. Por apreensão de alguns familiares sobre o risco de transmissão da Covid-19, havia 2 crianças que não frequentam o CEI no modo presencial, realizando somente as tarefas disponibilizadas no Google Classroom, sem a mediação da PR. Havia ainda 1 criança que não frequentava o CEI devido à dificuldade da família de encaixar o horário de trabalho ao novo horário da escola e, por conseguinte, de levá-la a instituição. No entanto, esta criança também não fazia as tarefas do Google Classroom.

4.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A produção de dados foi realizada por meio de observações pela pesquisadora da ação docente da PR da turma do P5, em relação ao trabalho pedagógico com a leitura literária. Para isso, buscamos a autorização e consentimento da escola e da professora regente por meio dos documentos: “Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante” (apêndice A); “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (apêndice B) e “Termo de Responsabilidade de Acesso ao Google Classroom e Google Meet” disponibilizado pela escola participante da pesquisa para o acesso da pesquisadora aos conteúdos da turma (apêndice C).

Entretanto, na semana que iniciamos a pesquisa houve o retorno das aulas presenciais no modo de revezamento e o fim das aulas on-line. Dessa maneira, a observação da ação docente para a realização desta pesquisa ocorreu por meio do acesso da pesquisadora às aulas presenciais da turma do período vespertino, uma vez por semana, no horário destinado ao trabalho com a literatura. A prática da leitura literária era parte da rotina da turma e acontecia toda quarta-feira. Esporadicamente ocorria também em outros dias. Por essa razão, não analisamos as atividades relacionadas à literatura postadas no Google Classroom da turma para as crianças que não participavam das aulas no modelo de revezamento. Achamos por bem focarmos na análise somente das aulas presenciais.

Para a organização, registro e análise dos dados utilizamos um diário de campo, gravações das aulas e fotos. Além disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e análise documental do plano de aula da PR, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Currículo da escola. Em relação à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental, Lakatos e Marconi (1992, p. 43) afirmam que

a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos.

Complementando a afirmação supracitada, Severino (2007) explica que a pesquisa bibliográfica é composta pelo levantamento de dados ou registros de variadas fontes já pesquisadas e disponíveis em trabalhos científicos como teses, livros, artigos, etc. “Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122). De acordo com Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa bibliográfica implica ainda o levantamento de dados no local onde ocorre o fenômeno pesquisado, o qual pode ser conseguido por meio da pesquisa de campo e por observação direta intensiva, ou seja, observação e entrevista.

Seguindo essa orientação, além das observações em sala de aula e, a fim de compreender a percepção da professora regente sobre aspectos da sua ação docente, da importância que ela dá à leitura e a leitura literária, foi realizada uma entrevista semiestruturada mediante o livre consentimento e a garantia do sigilo sobre sua identificação pela pesquisadora, assegurado pelo documento “Termo de Confidencialidade e Sigilo” (Apêndice D).

Em relação ao tratamento e análise qualitativos dos dados, estes foram realizados por meio da abordagem crítico-dialética, isto é, com base no Materialismo Histórico e Dialético e na THC. Elencamos essa vertente teórica, pois oferece suporte para o entendimento da realidade concreta e sobre o desenvolvimento infantil, cujos processos educativos fazem parte, oferecendo subsídios para a organização da práxis docente.

Como vimos, no tópico “Teoria Histórico-Cultural: uma Abordagem Psicológica e Dialética Relevante para a Prática Educativa”, o método crítico-dialético é um meio

de compreender a realidade a partir da confrontação. Não estuda o objeto estático, analisa e confronta o objeto na dinâmica do movimento histórico, cultural e social. Procura encontrar as origens, a parte interna, as suas relações e as contradições para chegar à essência, a um novo conceito. O pensamento encontra-se em um movimento dialético, das determinações abstratas gerais, o real imediato, ao concreto pensado. O conhecimento torna-se dual, entende-se a aparência e a essência. Esse método pensa a realidade não como algo dado e estabilizado, mas procura identificar os movimentos, os processos, os conflitos existentes e as contradições envolvidas.

Segundo Sánchez Gamboa (2011), em uma pesquisa científica crítico-dialética busca-se as respostas dos problemas nos próprios problemas. Isto é, o problema do objeto pesquisado encontra-se disposto no plano real em constante movimento e para chegar à resposta busca-se, inicialmente, o que é mais simples, as unidades, até chegar ao mais complexo, a totalidade. A análise depende do contexto histórico e cultural aliado à sua relação com outros objetos. Assim, a obtenção das respostas de um problema é a síntese, o resultado de uma relação dialética.

O conhecimento não pode ficar nas abstrações, no meio do caminho; é por isso que as abstrações válidas são aquelas que têm substrato concreto e conduzem à construção do concreto no pensamento. Nesse sentido, a abstração autêntica é aquela que não nega os indícios sensoriais perceptíveis do objeto (os fenômenos, os fatos empíricos), mas, separa-os, divide-os, analisa-os, e permite descobrir, detrás desses indícios, propriedades e aspectos que constituem a essência do objeto (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 30).

A partir das unidades da totalidade, podemos, numa relação dialógica, interpretar os dados levantados para compreender a realidade. Dessa forma, retomamos a questão norteadora desta pesquisa: como a ação do professor no trabalho com a leitura literária pode contribuir para a formação leitora em crianças de P5?

Para responder à questão e cumprir o objetivo de compreender o trabalho pedagógico acerca da leitura literária, com crianças de P5 na pré-escola, a fim de identificar se a ação do professor contribui para a formação leitora, elencamos três unidades de análise, a saber: a) a relação entre professor-criança-livro, a qual foi analisada na mediação da leitura literária, no contato com os livros, porém por sua complexidade perpassa por todas as outras unidades; b) estratégias de leitura e paratextos, como práticas intencionais para ensinar o ato de ler com compreensão e

atribuição de sentidos; e c) o uso do livro de literatura como repertório para a brincadeira de jogo de papéis.

Esta investigação aborda pontos fundamentais para a formação do pequeno leitor proporcionada pela ação do professor: a leitura literária constituída de sentido e significado; o relacionamento interpessoal entre os sujeitos da pré-escola; e a brincadeira de papéis sociais associada à literatura para o desenvolvimento das principais funções psíquicas e das relações sociais das crianças.

A partir da seção seguinte “Entre Saberes e Práticas: a formação do pequeno leitor” descrevemos a análise dos dados das observações da turma investigada durante os momentos destinados à leitura literária, do plano de aula e da entrevista com a PR.

5 ENTRE SABERES E PRÁTICAS: A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR

Saber ler é uma riqueza, saber escrever é um poder (BAJARD, 2007, p. 105).

A finalidade dessa seção é refletir sobre a ação do professor para mediar a leitura literária, a fim de formar o pequeno leitor, tendo em vista os pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento infantil e o ato de ler já apresentados.

A pesquisa foi realizada em 11 fases seguindo um cronograma. As primeiras fases consistiram na elaboração do projeto e envio ao Comitê de Ética em Pesquisa para aprovação. Após a aprovação, iniciamos a fase de envio e coleta de assinaturas dos documentos necessários para andamento da pesquisa por meio de correio eletrônico individual (*e-mail*) de cada participante (instituição e PR)⁸.

Concluída essa fase, nas primeiras semanas da pesquisa, cujo objetivo era o reconhecimento do contexto escolar, foram coletadas informações sobre a ação docente acerca da leitura literária. Para isso, iniciamos a coleta de dados a partir da entrevista. Em seguida fizemos as observações das aulas de modo presencial. As últimas fases consistiram na escrita e análise dos dados levantados. Por essa razão, a pesquisa foi realizada ora on-line, ora presencialmente de acordo com a possibilidade existente.

O primeiro passo da coleta de dados consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada com a PR, a fim de compreender suas concepções e ações sobre o ensino do ato de ler e a leitura literária. A entrevista foi realizada via Google Meet. As questões foram feitas seguindo um roteiro semiestruturado, avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Apêndice E). O roteiro serviu de guia, entretanto, no decorrer da entrevista, de acordo com as respostas, novas perguntas foram surgindo. O roteiro de entrevista foi elaborado por tópicos, a saber: identificação do perfil da professora e sua formação profissional; concepção de leitura; a ação professora acerca da leitura literária; a leitura literária e as crianças; e sobre as aulas em formato remoto⁹.

⁸ A especificação dos documentos foi descrita na seção “Metodologia”.

⁹ No momento da avaliação do projeto pelo Comitê de Ética as aulas estavam sendo realizadas em formato remoto, por isso essas questões foram colocadas. Entretanto, pelo fato de as observações terem ocorrido no modo presencial, achamos conveniente não analisarmos as questões da entrevista referentes às aulas de modo remoto, pois não pudemos observar as aulas neste formato.

Na mesma semana da realização da entrevista, com a flexibilização das normas de distanciamento social e o retorno às aulas presenciais com esquema de revezamento entre as crianças, o CEI finalizou as aulas on-line. A partir disso, iniciamos as observações da ação docente em sala de aula seguindo os protocolos sanitários de distanciamento social com a aferição da temperatura de professores, funcionários, pesquisadora e crianças na entrada do CEI, o uso de máscaras e a utilização do álcool em gel para higienização das mãos, do mobiliário e materiais de uso coletivo.

Realizamos 10 observações dos espaços de leitura literária, os quais ocorriam, em sua maioria, na quarta-feira, sempre no início das aulas, após o rito de acolhimento. Os momentos destinados à leitura literária seguiam um mesmo ritual. Este consistia em chamar as crianças à frente da sala para fazer uma meia lua com as cadeiras e cantar uma música de abertura. Entendemos que organizar o espaço dessa maneira propicia a aproximação das crianças entre si e do professor, mobiliza a atenção e a escuta, permite que todos possam ver o livro, participar e interagir nos diálogos. A relação entre crianças e professor se torna mais íntima.

Em algumas aulas era realizada uma atividade anterior à leitura que podia ser a pintura do calendário, uma dança, uma brincadeira ou a devolução dos livros levados para casa e conversa sobre as histórias. No início de cada proferição do livro era destacado o título, o nome do autor, do ilustrador e da editora¹⁰. Durante a leitura, ocorria entonação de voz, incompletude ao proferir as rimas com o interesse de que as crianças as completassem, perguntas e, algumas vezes, eram utilizados recursos materiais. Depois da leitura, acontecia um pequeno diálogo sobre a história, com perguntas que remetiam à compreensão da narrativa ou a parte que mais gostaram, e, às vezes, as perguntas suscitavam o reconto da história pelas crianças. Para concluir o espaço literário, era solicitado a elas que fizessem uma representação da história da parte que mais gostaram. Na maioria dos momentos literários essa representação era feita por meio do desenho livre. Para isso, o livro era colocado apoiado na lousa, aberto em uma página escolhida pelas crianças, para que se inspirassem na ilustração. Também havia representações com esculturas de massinha de modelar, pinturas com tinta guache e dobraduras. Poucas vezes foi

¹⁰ Bajard (2007) define por “proferição” a manifestação sonora de um texto escrito, isto é, pela voz do mediador da leitura o sujeito não alfabetizado pode ouvir o texto e atribuir sentido a língua escrita.

proposto às crianças que pensassem em uma outra versão para história. Em nenhuma das observações a leitura literária ocorreu fora da sala de aula.

5.1 Mediação da leitura literária: a relação entre professor, criança e livro

Iniciar a pesquisa por meio da entrevista foi necessário para que pudéssemos entender o trabalho na pré-escola com a leitura literária antes de realizarmos as observações. No primeiro tópico da entrevista pudemos identificar que a PR possui formação em Licenciatura em Pedagogia, além de *Stricto-Sensu* e *Lato-Sensu*, com mais de 20 anos de carreira, trabalhando como professora regente na Educação Infantil e na gestão e coordenação escolar no nível Fundamental e Médio.

No que se refere ao ato de ler, na primeira questão indagamos à PR: o que você entende sobre leitura? Sua resposta foi:

A leitura, eu compreendo que ela vai além da decodificação de símbolos. Nós temos uma proposta de trabalho na Educação Infantil, que a criança precisa compreender de onde vem a escrita, a função social da escrita, então propomos um ambiente alfabetizador e sempre com suporte de diferentes portadores de textos, para que quando a criança chegar ao ato de ler, ela leia, e tenha sentido a leitura. Ela compreenda o que está lendo e não só decodifique os símbolos, os sinais, o alfabeto, as letras do alfabeto. Esta é a minha compreensão que foi se desenvolvendo ao longo do meu trabalho aqui na instituição (PROFESSORA REGENTE).

Notamos que a PR se refere à leitura de forma semelhante como a descrevemos neste trabalho, como uma atividade humana que precisa ser reconhecida em sua função social, modo de uso na cultura letrada e que agrega saberes. A resposta mostrou coerência com a delimitação teórica do PPP da instituição que também é a mesma que orienta esta pesquisa.

Mello (2016, p. 39) defende a ideia de que a formação do leitor ocorre por meio de dois processos mediados “o desejo de ler e a capacidade técnica de ler”, a qual se diferencia da oralização de símbolos gráficos. Para a autora, o desejo de ler da criança se desenvolve quando o professor organiza o espaço literário de modo a favorecer a relação dela com os livros, em situações que tragam entendimento da função social da leitura, as quais permitem criar um sentido positivo do ato de ler. Notamos na fala

da PR que, semelhante Mello (2016), ela organiza o convívio das crianças com as práticas sociais da linguagem escrita, trabalhando com os diversos gêneros textuais, os quais estão carregados de significado, permitindo a elas a atribuição de sentido, fator fundamental para criar a motivação do ato de ler, ou seja, “o desejo de ler”. “A compreensão do significado social da leitura e a atribuição de um sentido pessoal positivo a ela é possivelmente a maior contribuição que a escola da infância pode fazer à formação do bom aluno [...]” (MELLO, 2016, p. 49).

Tendo a criança se apropriado do “desejo de ler”, o próximo passo, em conformidade com Mello (2016), é a aprendizagem da capacidade técnica, isto é, o domínio da linguagem escrita. Para isso, deve-se ensinar desde o início da aprendizagem da linguagem escrita a “busca do diálogo, o que significa relacionar-se com o texto escrito como uma representação direta de ideias, sentimentos, informações” (MELLO, 2016, p. 51). Conforme a autora, esse ensino acontece quando lemos para a criança. Na resposta da PR fica perceptível nas entrelinhas que sua concepção de leitura versa sobre a leitura com vistas à compreensão, ou seja, sem focar na identificação de letras e sons é possível entender a essência do escrito. O conceito de leitura foge da visão de senso comum a qual, geralmente, define a leitura como “viajar sem sair do lugar”, “dar asas à imaginação”, entre outros.

Ler implica ser alfabetizado. Desse modo, queríamos entender a compreensão da PR sobre a alfabetização na pré-escola, em razão desse tema ser amplamente discutido, com opiniões divergentes e polarizadas entre os professores. Alguns acreditam ser necessário o ensino e aprendizagem da leitura e escrita já nesse período escolar, outros não. Essa contradição ocorre pelo parecer teórico de cada um sobre a concepção de criança e de alfabetização, e de como acontece o desenvolvimento infantil.

Alguns especialistas na área da Educação apresentam o conceito de alfabetização como processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético, o qual transforma os sons da fala em uma representação visual — gráfica. A metodologia de ensino se baseia no “desenho das letras” e na oralidade (BAJARD, 2021).

Consoante com Bajard (2016) é habitual à prática escolar se embasar na concepção do sistema alfabético em que as letras representam os sons da fala. Para Arena (2010b) essa prática é uma “tradição histórica”. Nesse sistema, o grafema (letras) é a unidade da escrita que corresponde ao fonema (som). “Um sistema alfabético funciona a partir de dois conjuntos, um de letras, outro de fonemas, ligados

de maneira biunívoca: cada unidade do primeiro é casada de maneira monogâmica com a unidade do segundo” (BAJARD, 2016, p. 19). Nessa lógica, a transposição da escrita em som pela oralização corresponde à leitura, portanto, conforme explica Arena (2010b, p. 239),

a ênfase do ensino do ato de ler é colocada sobre a relação grafofônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico, que seria entendido como consequência natural daquela relação, uma vez que a compreensão seria conquistada naturalmente pela verbalização durante o ato de ler.

Dessa forma, a ação do professor que trabalha com essa concepção se baseia em ensinar a oralização da correspondência fonética e a aprendizagem de atribuir sentido ao texto fica relegada ao próprio aluno. Vigotski (2007, p. 125) afirma que o ensino da linguagem escrita na escola, muitas das vezes, é focado na mecânica da leitura, com “um treinamento artificial [...] relegando a linguagem escrita viva a um segundo plano”. Nas palavras de Silva (2021, p. 78), o mais comum no ensino do ato de ler é

um ensino pautado na identificação e no traçado das letras, ou ainda na compreensão das regras gramaticais, ortográficas e sintáticas, desvinculadas de um contexto e de um fazer que não condizem com a necessidade de expressão dos sujeitos aprendentes, é uma das concepções de ensino e de aprendizagem da língua, vigente em nossa sociedade e que simula a aprendizagem da língua. Esse fato causa um distanciamento para a criança perceber a língua em seu funcionamento, estabelecer relações com ela e por meio dela e ser capaz de utilizá-la nos mais diversos contextos da sua realização concreta, nas diferentes formas de comunicação verbal que o sistema em uso permite realizar.

Tanto Arena (2010b) quanto Bajard (2016; 2021) questionam esse método, pois ao longo da história a linguagem escrita sofreu várias mudanças. Ao recorrer aos estudos de Volochínov (2017 apud SILVA, 2021, p. 81) nota-se que “a língua é viva, dinâmica e se transforma constantemente por causa de sua historicidade, do uso cotidiano e, portanto, não pode ser separada do fluxo da comunicação verbal”. Dessa forma, entende-se que a língua em sua concretude é constituída na interação verbal entre os sujeitos em ato de comunicação, de troca, por isso é dialógica (SILVA, 2021).

De acordo com Bajard (2021), entre as mudanças mais significativas houve o incremento do espaço em branco para separar as palavras e tornar o texto melhor

visível aos olhos e este não possui valor sonoro. A introdução da pontuação e da letra minúscula ampliou os elementos da escrita e a diversidade das línguas produziu novas sonoridades representadas por dígrafos. Para o autor, tais fatos demonstram que não há biunivocidade entre letras e sons, pois “nenhuma letra é casada de maneira fiel a um som [...]” (BAJARD, 2016, p. 21). Além disso, o referido autor pondera que com a invenção da imprensa e os tipos móveis, cada caractere adquiriu uma função discursiva distinta pelo uso da acentuação.

Assim, por ser ligado diretamente ao significado e por ser capaz de provocar uma mudança de sentido, o caractere se torna a unidade da escrita. Trata-se de uma ruptura com os métodos vigentes de aprendizagem [...], pois a escrita deixa de ser analisada a partir da oralidade, passando a sê-lo a partir do sentido (BAJARD, 2016, p. 23).

Ainda em concordância com Bajard (2021), em nossos dias os vários escritos que circulam na sociedade apresentam a ortografia da linguagem escrita na íntegra, isto é, com a grafia correta das palavras. Essa escrita ortográfica está presente nos livros, na TV, nos dispositivos tecnológicos como celular, computador e tablet, os quais fazem parte da rotina das crianças. Elas, aos poucos, vão compreendendo o significado e a ortografia em um processo único, visual e silencioso por meio do cognitivo. Não precisam primeiro ouvir o “som dos caracteres” para em seguida entender. Desse modo, assegura o autor, se a criança tem contato com o escrito completo fora da escola, se justifica o ensino da leitura e escrita em sua totalidade, por meio da consciência gráfica (BAJARD, 2021).

Nesse contexto, a vertente desenvolvida com base na THC, a qual compactuamos nesta pesquisa, constata que alfabetizar é ensinar que a escrita é uma “segunda língua, instrumento do pensamento [...], um conjunto gráfico vinculado ao signo visual” (BAJARD, 2021, p. 265). O ensino se dá por meio de práticas sociais reais de leitura e escrita, com textos que produzem interlocução, significado, sentido e compreensão. Nas palavras de Silva (2021, p. 86),

o ensino e a aprendizagem ocorrem num processo interativo, dialógico, dinâmico e ativo, e o processo educativo é essencialmente um processo de humanização, no qual a criança – ser histórico – é um ser capaz, que aprende e que é sujeito de suas aprendizagens.

Por causa desses diferentes pressupostos, ainda há dúvidas e inquietações se é coerente ou não alfabetizar na pré-escola. Consoante com Souza (2020, p. 17),

a busca por respostas pode levar a dois extremos. Quando respondida negativamente, a Educação Infantil passa a ter ausência de escrita na sala de aula, limitando-se apenas a utilização de imagens e desenhos, uma vez que as crianças não estão preparadas (não apresentam idade certa) para receber tal ensino. Por outro lado, quando respondida afirmativamente, a Educação Infantil passa a ter exercícios sistemáticos voltados para as cópias, ou são propostos exercícios de prontidão e coordenação, assemelhando-se aos do Ensino Fundamental, como princípios preparadores para o ingresso no próximo nível.

É inegável que quanto maior for o envolvimento com a linguagem escrita, maior será o desenvolvimento da criança, tanto na formação psicológica quanto na aprendizagem escolar. No entanto, a presença da cultura escrita na Educação Infantil serve para a criança ter familiaridade com a linguagem escrita, ao patrimônio cultural. A alfabetização em si fica relegada ao nível posterior.

Essas circunstâncias mostram a importância de se compreender quais as especificidades na pré-escola no trato com as crianças e a leitura, a fim de que não ocorra antecipação da escolaridade. Com o propósito de entender a posição da PR sobre esse aspecto, fizemos a seguinte questão: você acredita que é recomendado ensinar a ler na pré-escola? Por quê? À qual ela respondeu:

Então eu trabalho na visão de que o ambiente da Educação Infantil tem que ser um ambiente alfabetizador, tanto que nosso ambiente tem todo um suporte de livros, muita escrita, jogos educativos relacionados às letras do alfabeto, porque nosso ambiente é um ambiente alfabetizador. Desde o berçário, a gente realiza um trabalho que envolva a criança no processo de conhecimento, desenvolvimento em relação ao contato com as letras e depois futuramente a questão da alfabetização mesmo em si... O ambiente intencionalmente organizado, com propostas, proporciona que muitos acabem saindo até alfabetizados da Educação Infantil, mesmo não sendo uma obrigatoriedade (PROFESSORA REGENTE).

Sua resposta mostrou que tanto ela como a instituição consideram a leitura essencial à formação das crianças e, para isso, preparam condições oportunas para que elas iniciem sua atitude leitora. Verificamos que o CEI se organiza para inserir as crianças na cultura letrada desde os bebês, distanciando-se da visão equivocada e ainda presente em alguns espaços, de que a Educação Infantil para os pequenos tem

a função somente de cuidar, porque eles ainda não dominam a leitura. Para Souza e Giroto (2017), a infância é um tempo permeado pelas narratividades, a qual permite à criança criar vínculos com o narrador, com a arte e a estética, pelo encantamento e a magia. Nesse sentido, a instituição que educa a criança para a literalidade a concebe “como alguém capaz de conviver com os outros, de exprimir seus sentimentos em relação ao mundo literário e de fazer teoria sobre esse mundo que ela passa a conhecer” (SOUZA; GIROTTO, 2017, n. p.). Desse modo, o trabalho com a literatura com abordagens significativas, motivadoras e com o contato constante com os livros pode contribuir para a alfabetização quase que de forma natural das crianças, como afirma a PR: *“o ambiente intencionalmente organizado faz com que muitas crianças terminem a pré-escola alfabetizadas, mesmo não sendo uma obrigatoriedade”*.

Entretanto, as expressões utilizadas na resposta da PR: *“ao contato com as letras e depois futuramente a questão da alfabetização mesmo em si”* e *“ambiente alfabetizador”*, nos suscitaram dúvidas quanto à didática realizada no CEI, pois não conhecíamos este termo, e aquela frase nos trouxe estranheza e mostrou divergência em relação à resposta da primeira questão em que ela diz que não trabalha a decodificação. Pensando nos apontamentos sobre o ato de ler apresentados até aqui, e para melhor compreender a resposta da segunda questão, indagamos à PR: nesse caso, a instituição, isto é, os professores trabalham com a alfabetização na formação de uma consciência fonológica? Ela afirmou:

Não, esse processo de alfabetização não acontece dentro da nossa instituição, ele vai acontecer dessa maneira, se for acontecer, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nós trabalhamos com ambiente alfabetizador, no qual utilizamos diferentes portadores de texto, trabalhamos muito com letras de música, parlendas, receitas para que o aluno tenha esse contato, o manuseio de livros, leitura, contação de história, a escrita do nome deles, a identificação do alfabeto. Não trabalhamos na visão de silabar, trabalhamos com palavras. Em nossa sala de aula tem várias escritas para eles compreenderem a função, com muita leitura e escrita de palavras que fazem sentido para eles. Se a gente vai trabalhar a questão das frutas, escrevemos os nomes daquelas frutas, sempre trazendo essa relação com o objeto que a gente está explorando, como se escreve cada um desses objetos, dessa forma, a palavra (PROFESSORA REGENTE).

Após essa resposta, entendemos que a PR se refere a *“ambiente alfabetizador”* como aquele que consiste em colocar as crianças em contato com a linguagem escrita, com o intuito de apresentar a elas o escrito em suas diversas possibilidades,

envolvendo a diversidade de gêneros textuais, preparando-as para o próximo nível escolar, porém sem a formalização da alfabetização que é requerida nos Anos Iniciais.

Nessa condição, deduzimos que em suas aulas a linguagem escrita é apresentada à criança em sua função social, com situações em que profere textos para as crianças, produz a escrita de palavras em que elas podem observar como a escrita funciona e compreender por qual razão esse instrumento cultural está presente em todos os lugares. Priorizar trabalhar com a leitura e a escrita em que a criança atribui sentido, relacionando o que ela vivencia com a escrita das palavras, faz com que ela se sinta motivada a aprender a leitura e a escrita para também ser leitora e escritora. Dessa forma, compreendemos que o ambiente alfabetizador é aquele que dispõe de várias possibilidades de leitura e escrita.

Entretanto, nas observações verificamos práticas que não condizem com o ensino da função social da escrita como relata. Em um dos momentos literários presenciamos o uso da literatura como pretexto de ensino de conteúdo e para moldar comportamento. Utilizou-se uma história para incentivar as crianças a terem hábitos alimentares saudáveis e incluir frutas em sua refeição. O “Quadro 1 - Proferição como pretexto para ensinar comportamento” relata o ocorrido.

Quadro 1 - Proferição como pretexto para ensinar comportamento

Obra proferida:

Título: Cindy no Mundo das Frutas

Autor: Roberto Belli

Editora: Brasileitura

Resumo da obra:

Este livro faz parte de uma coleção com 8 livros sobre comportamento, amizade, boas maneiras, natureza, etc. O livro é do gênero informativo. Em poucas páginas a narrativa busca informar as vitaminas que contém em algumas frutas e incentivar o seu consumo.

Anotações do diário de campo:

A PR usou como recurso para contar essa história frutas *in natura*. Conforme lia a história, pedia para as crianças pegarem as frutas correspondentes as quais apareciam na narrativa. Depois da leitura, a PR fez questionamentos sobre a obra:

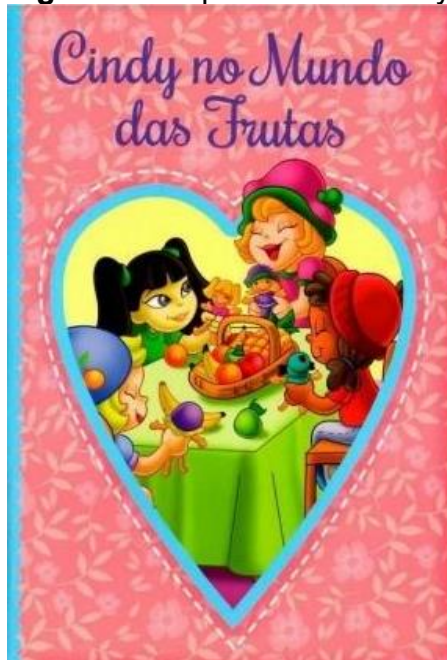
PR — A laranja falou na nossa história? A maçã falou na nossa história? O abacaxi que estava na cesta falou alguma coisa na história? O abacaxi é muito importante, né? Quem é que come abacaxi? O que vocês aprenderam na historinha da Cindy, gente?

As crianças responderam conforme cada pergunta de maneira simples e direta.

Por fim, o espaço literário foi encerrado com uma salada de frutas para as crianças comerem.

Fonte: a própria autora.

Figura 5 - Capa do livro "Cindy no Mundo das Frutas"



Fonte: Cesconetto Atacado (© 2004-2022).

O livro apresentado às crianças fazia parte do acervo da escola e continha linguagem e ilustrações simples voltadas à explicação sobre vitaminas das frutas e incentivo à alimentação saudável. De acordo com o plano de aula da professora, o objetivo do trabalho pedagógico nesse espaço literário era o aprendizado sobre árvores frutíferas usando a literatura como um meio de ensino. Nessa aula, o foco maior do espaço literário desde a escolha do livro até o diálogo final foi moldar comportamento. Podemos notar que as questões que foram feitas após a leitura dispunham do objetivo de verificar o que as crianças haviam entendido. No entanto, esse tipo de questões não traz sentido e significado à formação do leitor.

Vigotski (2010b) considera que o uso da literatura para moldar comportamentos é um equívoco. Para o psicólogo, a literatura não deve ser atribuída aos conhecimentos "pedagógicos estranhos à estética". A literatura possui múltiplos enunciados de vários autores, com diferentes ideias, concepções de mundo, várias formas de compor o mundo da linguagem. Por isso, o autor pondera que a literatura não pode ser utilizada com o objetivo de retirar dela "lições edificantes", pois a partir da vivência de cada sujeito, é possível ter percepções opostas daquela que se pretende ensinar.

Consoante com Vigotski (2010b), a finalidade principal da literatura é provocar sentimentos reais, dado que a literatura de boa qualidade incide com a "atividade interior" e ajuda a criança a colocar em ordem suas emoções. Ao proferir uma história

para a criança é importante que “[...] os sentimentos que surgem nesse momento estejam voltados para a vida” (VIGOTSKI, 2010b, p. 359). Nesse sentido, apreendemos que as considerações de Vigotski (2010b) constataam que a educação literária só exerce seu objetivo estético quando transforma e educa as emoções.

Um dos objetivos de trabalhar a leitura literária, além do ensino da apreciação estética, carece de ser o desenvolvimento da capacidade leitora. “A função social de ler é a compressão do que está escrito” (SILVA; SILVA, 2010, p. 94). De acordo com Arena (2010b, p. 242), é necessário

desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, [...] são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema.

Conforme o trecho, as crianças precisam compreender o texto para o uso social da linguagem escrita em todas as esferas sociais, para a vida. Elas carecem de aprender os diferentes gêneros textuais, para poder entender a característica do texto, e saber sobre o que está lendo/ouvindo para discernir o objetivo da leitura (SOLÉ, 1998).

A literatura para o pequeno leitor tem que manter uma estrutura com linguagem elaborada, a fim de estimular e ampliar o vocabulário da criança e criar imagens mentais. A criança enquanto sujeito em desenvolvimento tem o direito de ter acesso a uma literatura de qualidade, com textos literários que proporcionem apreciações estéticas. Logo, o espaço literário deve ser comprometido com a formação da linguagem escrita, a imaginação criativa e as relações de sentido para o texto (BAJARD, 2021; VIGOTSKI, 2010b).

Dessa forma, inferimos que trabalhar “*com palavras [...] para eles compreenderem a função*”, conforme relatou a professora, se dá por meio de práticas sociais reais de leitura e escrita, em que as crianças possam produzir seus textos com a medição do professor como escriba, por meio deles se apropriar dos signos gráficos

atribuindo sentido e compreensão; ter oportunidades de contato com os livros, explorando suas páginas e fazendo a leitura por si mesmo¹¹.

Retomando a entrevista, nos inquietava entender como eram realizadas a mediação da leitura literária. Assim, interrogamos à PR com a seguinte pergunta: você utiliza a literatura infantil nas aulas. Há algum momento reservado para a Hora do Conto? Com que frequência? Ela nos informou que

A literatura é utilizada semanalmente, duas ou três vezes na semana. O momento de leitura é da escola [...], então a proposta sempre foi trabalhar com a literatura infantil, tanto no empréstimo, quanto na contação de história (PROFESSORA REGENTE).

Na pré-escola, com o interesse de inserir a criança na cultura escrita, é recorrente a prática de leitura em voz alta proferida pelo professor. Nessa prática o professor confere acesso à criança às obras de literatura infantil, ao texto escrito e imagético e, conseqüentemente, permite a interação entre ele e as outras crianças.

A leitura do texto literário, segundo Candido (2011), tem papel educativo pelo poder de envolver os sujeitos pela imaginação (fabulação) e desenvolver sentimentos que atuam no consciente e inconsciente, haja vista que trata de assuntos universais que permeiam as diversas sociedades. Desse modo, para o autor, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182). Trata-se, portanto, de ser capaz de suscitar transformações nos pensamentos, sentimentos e nos modos de agir.

A literatura, principalmente a infantil, coopera no processo de desenvolvimento das crianças, pois ela se manifesta por uma linguagem que torna o mundo compreensível, por abarcar diversos saberes requeridos à infância envolvidos pela ludicidade e criatividade, que encantam, suscitam emoções, sentimentos e aprendizados, além de auxiliar para a imersão no mundo da leitura e escrita, ao conduzir “[...] ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA, COSSON, 2011, p. 102). Para Bajard (2007), a escuta do texto é a primeira entrada da criança no mundo da linguagem escrita que contribui para sua apropriação. A proferição traduz a manifestação gráfica do texto, estruturada em conformidade com a linguagem escrita, em manifestação sonora. Nessa prática, a ação da criança está voltada a ver

¹¹ No próximo tópico retomaremos a questão sobre leitura como pretexto para o ensino de conteúdo.

as ilustrações apresentadas e ouvir a proferição das narrativas. Mesmo não sendo alfabetizada pelo ouvir, a criança pode compreendê-las (BAJARD, 2007).

Por meio da proferição dos textos de literatura, a criança pode desfrutar do prazer dos textos, algo que não poderia ainda realizar sozinha. Um trabalho bem desenvolvido com esses textos pode aproximar as crianças pequenas dos livros, de maneira que elas tenham o desejo de se apropriar da linguagem escrita para poderem desfrutar dos livros de maneira mais independente e livre. Por meio dos textos literários, o “pequeno leitor” elabora seus medos, frustrações e ansiedades, vivencia aventuras, amplia o rol de histórias conhecidas podendo estabelecer relações com os outros textos conhecidos, mas também aprende mais sobre a estrutura deste gênero e sobre a linguagem que se escreve (VAGULA; BALÇA, 2016, p.103).

Entretanto, Bajard (2007) pondera que o proferir para o outro propicia a escuta literária e não a leitura propriamente dita. Para o autor, a leitura acontece quando a própria pessoa “toma conhecimento do texto” desconhecido e apreende seu sentido, compreende (BAJARD, 2007, p. 24). Entretanto, o autor retifica que a escuta, mesmo não sendo compreendida como leitura, é capaz de suscitar nos ouvintes “o prazer da leitura mediante a voz alta” (BAJARD, 2007, p. 25).

Ademais, vale ressaltar que Vigotski (2010b) entende que o contato imediato com a obra constitui o primeiro momento da percepção estética.

[...] a obra de arte é acessível nem de longe a qualquer um e a percepção de tal obra é um trabalho difícil e cansativo do psiquismo. É evidente que uma obra de arte não é percebida estando o organismo em completa passividade, e não só pelos ouvidos e olhos, mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico (VIGOTSKI, 2010b, p. 332).

Vigotski (2010b) depreende que a literatura carece um interlocutor ativo, capaz de perceber e reagir à estimulação sensorial que a arte proporciona por meio de uma “elaboração e uma resposta”, isto é, perceber toda a materialidade da obra, sintetizar e interpretá-la em seu psiquismo. Esse processo provoca uma reação interna, um sentimento, a emoção estética (VIGOTSKI, 2010b).

Todo esse trabalho necessário pode ser chamado de “síntese criadora secundária”, porque requer de quem percebe reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística. Se uma

melodia diz alguma coisa em nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora. [...] todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com os objetos da arte não estão contidos nela, mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte [...]" (VIGOTSKI, 2010b, p. 334).

Em vista disso, entendemos que o “contemplar e o ouvir são [...] o impulso básico” (VIGOTSKI, 2010b, p. 332) para a leitura. Dessa forma, cabe à escola ampliar a experiência cultural da criança, trabalhando a relação entre ela e a obra no sentido de ensinar a observá-la além da aparência imediata e perceber sua essência. Esse processo exige a mediação, a fim de ser desenvolvido na criança a capacidade “[...] para perceber e vivenciar obras de arte” (VIGOTSKI, 2010b, p. 346). Somente com o ensino integral entre obra e criança é que se pode desenvolver o ato de ler e perceber a estética literária com autonomia.

5.1.1 Organização da ação do professor

Para formar leitores, a inserção da literatura na sala de aula se configura como requisito primordial, mas para que seu emprego seja efetivo e proporcione o conhecimento de mundo e de si mesmo, como afirma Cândido (2011), e desenvolva novas funções psíquicas superiores na criança, é fundamental que o professor elabore seu plano de aula com intencionalidade (ARENA, 2010a; MELLO, 2016).

A pré-escola se caracteriza como local de ensino em que se exige que a criança seja compreendida como sujeito histórico e cultural, a qual tem direito de ter uma educação de qualidade (BRASIL, 2010). O professor é o agente que promove o ensino para aprendizagem das crianças, por isso seu plano de aula precisa elencar suas ações e objetivos, a fim de sistematizar o trabalho pedagógico. Logo, impõe-se a necessidade de organizar o espaço e os saberes que serão ensinados na pré-escola por meio das interações e das brincadeiras, eixos estruturantes do trabalho pedagógico e condição essencial para o aprendizado e estreitamento de laços entre professor e crianças (BRASIL, 2010). De acordo com Leite, Piassa e Jovanovich (2021, p. 110),

o Pedagogo, professor da Educação Infantil, ao priorizar na sua atuação a busca por uma educação de qualidade, em que a relação

entre os envolvidos (professor e criança) tenha o diálogo, o afeto, o cuidado e o acolhimento, fortalece um trabalho que tem como base principal uma educação humanizadora.

Nessa perspectiva, a ação de planejar o trabalho pedagógico na pré-escola consiste na elaboração de atividades organizadas e diversificadas para que as crianças tenham experiências com o mundo a sua volta. Com vistas a um processo de desenvolvimento humanizador, propõe-se às crianças várias possibilidades de vivenciar relações com o meio, com os outros sujeitos, com a cultura. Pontuamos que essas atividades não se compõem em práticas educativas escolarizantes, são ações em que as crianças sentem necessidade e motivação para fazer, e a partir de sua participação ativa, aprende e se desenvolve. Nesse sentido, a aproximação da literatura na rotina da pré-escola pode enriquecer as experiências infantis proporcionando o desenvolvimento psíquico e a formação do pequeno leitor.

Ressaltamos a preocupação de se pensar a escola infantil como espaço do ensino, do saber e da descoberta de novas experiências do conhecimento, tendo um olhar para as especificidades da realidade educativa, que não se constitui como um lugar de escolarização e tampouco de prontidão para a alfabetização. Quando há a compreensão dos fundamentos críticos que regem o trabalho docente na primeira infância, há a nítida compreensão de que não cabem ações mecanizadas do ensino junto com práticas e atividades espontaneístas (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Na pré-escola o professor desempenha uma função relevante: mediar o processo de ensino e aprendizado ao trabalhar com múltiplas atividades com a linguagem escrita, envolvendo a ludicidade em situações de uso social. Por essa razão, seu plano de aula visa atenção às especificidades das crianças e dos saberes históricos acumulados que precisam ser ensinados aos pequenos. “Para tanto, as ações devem ser expressas com intencionalidades objetivadas em planejamentos educativos, tendo em vista o ensino, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da educação infantil” (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Portanto, é de responsabilidade do professor preparar um ensino intencional de qualidade para a criança, se pautando em uma ação concreta, contribuindo para sua necessidade de aprendizagem dos saberes históricos para sua formação humana. Logo, “[...] o professor de Educação Infantil precisa se reconhecer como partícipe da sociedade, ético e político, que compreende as especificidades do seu

trabalho, e reconhece sua importância na vida e na formação das crianças” (LEITE; PIASSA, JOVANOVIČH, 2021, p. 110).

Considerando esses pressupostos, apreendemos que o trabalho com a literatura deve ir além de propiciar o deleite. Por isso as ações nos espaços literários carecem de ser planejadas, vislumbrando alcançar objetivos que elevem o saber infantil sobre o ato de ler, a fim de formar o leitor competente.

Nesse cenário, retomamos partes da entrevista em que interrogamos a professora sobre a preparação do espaço literário, com a seguinte questão: como elabora seu plano de aula acerca da literatura infantil? Sua resposta foi:

Nós temos um planejamento semanal desenvolvido a partir do nosso currículo, então para compreender o que nós fazemos tem que partir do PPP, depois do currículo. Nosso currículo contempla a Língua Portuguesa, o contato com diferentes portadores de texto, o acesso aos diferentes gêneros literários, apresentação do autor. No planejamento semanal eu estruturo em que momento, que dia da semana, de que forma vou trabalhar a literatura infantil. Nós trabalhamos com a compreensão de áreas de conhecimentos, com todas as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (PROFESSORA REGENTE).

A professora manifesta ter conhecimento dos documentos que orientam a instituição e explica que elabora seu plano de aula de acordo com o currículo e o PPP. Isso demonstra coerência em relação ao seu trabalho e a proposição da pré-escola. Seguindo a fala da professora, verificamos o PPP da instituição e não encontramos referências ao trabalho com a leitura literária. No currículo do CEI, nos deparamos com um pequeno excerto acerca da leitura e literatura, as quais são inseridas como fonte de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. O currículo do CEI determina que

[...] é importante que o professor trabalhe com a literatura, lendo para crianças histórias, poesias, textos informativos, cartas, mensagens [...]. Narrar sobre a infância de escritores famosos, bem como de grandes escritores da literatura infantil e universal apresentando-as às crianças, por meio de fotos, filmes e suas obras [...] (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL — 5, [2019], p. 97).

Compreendemos que integrar a literatura na proposta do currículo da pré-escola colabora para um conjunto de aprendizagens múltiplas, permite que a organização do ensino parta dos interesses das crianças. Demonstra a valorização da

literatura para um avanço no conhecimento cultural, nas interações de qualidade durante as leituras. Além disso, expressa o entendimento de que a formação dos pequenos leitores é fundamental na vida em sociedade e incumbência desde a Educação Infantil.

Quando pensamos na qualidade do que é produzido na Instituição Escolar, precisamos considerar o currículo que deve levar o ser humano a construir sua humanidade, a partir de uma democratização do conhecimento historicamente elaborado. Nesse sentido, é na sala de aula que os sujeitos se encontram para, a partir de suas convicções, de suas histórias de vida e de seus valores estabelecerem interações significativas para o desenvolvimento infantil. É a vida do homem e suas experiências, é sua vida cotidiana o ponto de partida e de chegada de toda atividade e conhecimento (LEITE, PIASSA, JOVANOVIČH, 2021, p. 111).

Tornar a leitura literária prática permanente na escola traz um ganho significativo à formação da criança e permite que ela paulatinamente vá construindo seu “estatuto leitor” (ARENA, 2010a), adquirindo conhecimento acerca do ato de ler.

A professora declara algumas práticas que realiza durante o espaço literário, como a apresentação do autor e visita à biblioteca, com o intuito de que as crianças escolham livros para levar para casa. Essas ações contribuem para que se familiarizem com o autor e o estilo de escrita; para ativar os conhecimentos prévios das crianças na construção de sentidos; despertar a curiosidade e formar a autonomia diante da livre escolha das obras. Entretanto, novamente a PR relata utilizar a literatura como pretexto de ensino de conteúdos alheios à estética, quando afirma: *“Nós trabalhamos com a compreensão de áreas de conhecimentos, com todas as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências” (PROFESSORA REGENTE).*

Em continuidade às questões sobre a elaboração do plano de aula, com a intenção de compreender se a professora fazia proveito de algum referencial teórico para embasar sua ação com a leitura literária, fizemos a seguinte questão: você se baseia em alguma teoria para planejar e realizar seu trabalho em sala de aula com literatura infantil? Qual? Por quê?

Uma teoria específica não, agora, como estou participando de um grupo de estudos, então esse contato mais teórico, aprofundado, está trazendo mais informações, mas na instituição nós temos curso de formação, e acontece em janeiro e julho, têm vários cursos de formação, nós tivemos profissionais de contação e profissionais na área de linguagem, Língua Portuguesa. Falar, que eu tenho

especificamente uma teoria, não. É uma questão que eu vou buscando através dos cursos de formação continuada, as leituras que vou fazendo, os artigos que vão chegando, e eu vou lendo para buscar aperfeiçoamento (PROFESSORA REGENTE).

É pertinente que o professor busque orientação com o intuito de sustentar sua prática pedagógica para não trabalhar com base no senso comum, se aperfeiçoando e trazendo mais qualidade ao momento destinado à leitura literária. O trabalho pedagógico é uma atividade complexa. Em função disso carece de momentos de reflexões, pesquisas e estudos, a fim de potencializar o ensino e aprendizagem das crianças “[...] para que desenvolvam as máximas qualidades humanas (Vygotsky, 1989b) e, conseqüentemente, alcancem a emancipação enquanto sujeitos em processo de formação e desenvolvimento” (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 9).

As autoras Leite, Piassa e Jovanovich (2021) alegam que a educação escolar deve trabalhar em busca da promoção da humanização. Para alcançar esse objetivo, os conhecimentos de ensino precisam ter relação com as práticas sociais, por meio da aproximação afetiva entre professor e criança, do diálogo em que elas são ouvidas. As autoras explicam que

refletir sobre as atividades e sobre os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a prática e o processo de aprender, buscando prezar pela humanização emancipadora, constitui uma forma de proporcionar para a criança momentos de desenvolvimento significativo, voltado à sua constituição como humano e como cidadã (LEITE; PIASSA; JOVANOVIK, 2021, p. 117).

A reflexão conduz a práticas objetivas, as quais constroem saberes que edificam o desenvolvimento infantil. E propicia que o trabalho pedagógico seja coerente e eficaz.

O fato de a instituição ministrar cursos durante o ano letivo demonstra preocupação quanto à relevância sobre o ato de ler na formação das crianças. A escola busca sensibilizar os professores para a importância da literatura no processo de desenvolvimento infantil. Oferecer formação continuada assegura troca de ideias, experiências, e pode surgir proposições coletivas sobre o ensino do ato de ler para a criança. Nesse sentido, percebemos que tanto a instituição como a professora buscam ampliar as experiências das crianças com os livros, lendo ou ouvindo histórias, para que desenvolvam seu psiquismo e adquiram conhecimento da linguagem escrita.

Nesse cenário, constatamos que a professora sempre se pautava à instituição

para respaldar suas respostas, demonstrando que fazia seu trabalho de acordo com as diretrizes estipuladas pela escola.

Com vistas a uma melhor compreensão sobre a ação desenvolvida no trabalho com a leitura literária, verificamos os planos de aula da professora, os quais foram disponibilizados por ela. Conforme já descrito acima, a PR nos explicou que os planos de aula eram elaborados semanalmente a partir do currículo da escola. Notamos que os planos de aula continham estruturas semelhantes e contemplavam as áreas de conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte, Música e Geografia. Para essas disciplinas, os objetivos eram inseridos a depender do conteúdo utilizado na semana. Por sua vez, os planos se diferenciavam na metodologia empregada em cada aula devido à particularidade de cada uma.

Em relação à leitura literária, em todos os planos de aula o objetivo do uso da literatura foi o mesmo para todo o segundo semestre: “que a criança seja capaz de: apreciar e participar de momentos de contação de histórias e de outros gêneros textuais de diferentes maneiras”. Constatamos que o objetivo não contempla verbos que remetam à formação de leitores. Entretanto, apreciar uma obra literária, para Paiva e Ramos (2016, p. 205),

[...] constitui uma arte de ler, inclui atividade mental, é um veículo de expressão de ideias e de acesso a entendimentos. Aliás, a apreciação existe onde as sensações são chamadas. E crianças gostam de apreciar a diversão livre, orientadas pela experiência do sentir. De modo que a apreciação literária pode ser potencializada pelo professor-mediador, mas não forçada, comandada.

Ao utilizar o verbo “participar”, a professora convida a criança a interagir, agir, tocar, dialogar e adentrar a fantasia da história. Assim, ela se apropria da cultura escrita e oral, forma diversas funções psíquicas que estão relacionadas à imaginação, criação, linguagem e emoções. Desse modo, a leitura literária na escola da infância se configura como um momento único, lúdico e divertido que pode ser propício ao desenvolvimento da criança e à formação de leitores.

Nos chamou a atenção a falta de objetivos específicos para cada dia letivo, em relação ao trabalho com a leitura literária, a fim de identificar qual seria a intencionalidade do trabalho com o livro selecionado, que propiciasse o aprendizado e desenvolvimento infantil. Em outras palavras, não ficou explícito o motivo, o “para quê?” e “por quê?” da literatura escolhida para a leitura. A esse respeito, Oliveira e

Saito (2018, p. 11) declaram que

[...] ao planejar o trabalho com as crianças, o professor precisa considerar que o ato de ensinar e educar é um ato político e pedagógico que necessita de intervenções planejadas, conscientes e críticas, possibilitando dessa maneira o desenvolvimento de diferentes funções psicológicas advindas do contato com o outro mais experiente, primeiramente num nível interpessoal, para depois ocorrer num nível intrapessoal.

Nesse sentido, o preparo e a organização das vivências literárias demanda considerar as intervenções que o professor irá realizar e as ações referentes à leitura que serão trabalhadas. Entendemos que no plano de aula deve estar claro o objetivo de cada leitura, isto é, qual o nível de compreensão que o professor deseja que as crianças alcancem, em função de que cada obra traz discussões diferentes, e as ações a se realizar que podem trazer esse resultado. Trabalhar com a literatura, além de apreciação e prazer, carece de práticas mediadoras de ensino e aprendizagem, com a finalidade de ensinar o ato de ler e, progressivamente, formar o pequeno leitor. “[...] É pela atividade do professor, ao planejar, organizar, refletir, que se viabiliza as possibilidades de transformar as ações de ensino em ações de aprendizagem nos alunos” (LAZARETTI, MELLO, 2018, p. 121).

Se faz relevante deixar claro no plano de aula a intenção do trabalho em cada dia e as ações docentes que serão realizadas. Para o espaço literário “[...] é preciso possibilitar um repertório rico e lúdico de desafios, com escolhas de materiais pedagógicos e propostas educativas desafiadoras e instigantes para a experiência do pensar crítico e elaborado” (OLIVEIRA; SAITO, 2018, p. 12). Os meios para que ele se realize pode tomar formas diferenciadas e atrativas, se tornando um estímulo para a leitura.

O espaço literário exige, além de um preparo inicial, a realização de uma seleção coerente entre os livros e a turma a que se destina. É conveniente o uso de obras de qualidade, as quais contenham linguagem adequada à infância, ilustrações atraentes que envolvam a criança e sejam pertinentes aos interesses e necessidades dos pequenos. Pensando nisso, durante a entrevista questionamos a professora: quais critérios você utiliza para escolha dos livros? Ela respondeu:

Olha, eu não tenho critérios para falar que sim, eu geralmente leio, busco autores, gosto de trabalhar com Ruth Rocha. Eu busco alguns

autores que eu acho que tem uma linguagem bem interessante, bem viva para nossas crianças. Muitos livros estão relacionados também a algum tipo de conteúdo que nós estamos trabalhando e como nós temos uma biblioteca com várias propostas, muito vasta, então eu não tenho um critério 100%. A escola já faz um pente fino nas literaturas que vêm, que é adequado para a faixa etária. Eu vou lendo as histórias, eu gosto dos clássicos, eu amo os clássicos, Esopo, gosto muito de fábulas (PROFESSORA REGENTE).

A resposta da PR diverge sobre a concepção de leitura humanizadora, a qual defendeu nas primeiras questões. No processo de formação do pequeno leitor é preciso ter intencionalidade na leitura, analisar e selecionar as obras com valor estético, e planejar qual a metodologia será empregada para explorar o livro. Apesar da PR dizer, “não tenho critérios”, ela demonstra realizar vários critérios de escolha: pelo seu gosto, autor, pela linguagem e para trabalhar conteúdos disciplinares. Podemos notar que a seleção das obras ocorre de maneira modesta, com base na preferência da professora e na confiança de que a triagem feita pela escola já tenha elencado os melhores livros. Se na pré-escola a criança é considerada sujeito de aprendizagem e o ensino se dá a partir de sua vivência e necessidade, a escolha das obras deve vir ao encontro com essas especificidades.

Alguns desses métodos de escolha são relevantes, como escolher livros de autores consagrados à escrita voltada à infância e observar a linguagem fazendo a leitura antes da proferição, pois nessa ação percebe a narrativa e intencionalidade do autor. Entretanto, nas observações do espaço literário, apreendemos que nem todos os livros continham uma “*linguagem bem interessante*”. É o caso, por exemplo, dos livros da Editora Ciranda Cultural e da Editora Brasileitura. Tanto a linguagem como as ilustrações de alguns exemplares eram simplistas e empobrecidas. Os livros possuíam coloração variada, mas as ilustrações não traziam elementos para dialogar com a narrativa da história. Além disso eram “inexpressivos do ponto de vista da linguagem, o texto e as ilustrações não desafiam a participação da criança na construção de sentidos” (BAPTISTA; PETROVITCH; AMARAL, 2021, p. 14). Esses livros se assemelham aos disponibilizados pelo “Programa Conta pra Mim” do MEC, descritos na introdução desta pesquisa, que são, em sua maioria, destituídos de autores, usam ilustrações computadorizadas, enredo e linguagem que não representam uma estética agradável e significativa. Livros com essa estrutura concebem a criança como incapaz de interpretar e compreender. Conforme Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 15), esses tipos de livros corroboram para

a concepção de que as crianças devem ser protegidas, restringindo seu contato a narrativas consideradas leves, suaves e com finais felizes, sem que as personagens enfrentem, ao longo da narrativa, situações de conflito ou algum tipo de desconforto emocional. [...] se distanciam daquilo que nos esforçamos em definir como sendo uma literatura de qualidade.

Para formar o pequeno leitor, bons livros precisam ser selecionados, nesse caso, alguns critérios devem ser considerados: a materialidade, a estética, a linguagem e as ilustrações. Conforme Micarello e Baptista (2018, p. 178), um bom livro produz

[...] um diálogo entre os textos verbal e visual que demonstra o quanto os sentidos da narrativa podem ser ampliados quando essas duas linguagens dialogam entre si, em um jogo sequencial de imagens e palavras harmonicamente construído.

Nessa lógica, o formato do livro, os paratextos, as imagens devem dialogar com a história e com o leitor/ouvinte fomentando dúvidas, reflexões, perguntas, imagens mentais, conexões, inferências e, dessa forma, ampliar os enunciados que estão explícitos ou implícitos no texto (GIROTTI; SOUZA, 2010; STEINLE, 2017). Em conformidade com Paiva e Ramos (2016, p. 199),

a materialidade de algumas obras, assim como sua composição imagética podem criar instigante mediação entre a realidade que o olho vê e aquilo que o leitor imagina para a cena. O valor representacional, simbólico e enunciativo das imagens é capaz de instaurar e acionar conexões entre o mundo concreto e o sensível.

A qualidade do texto com uma linguagem e ilustrações ricas trazem novos elementos para pensar a história. A diversidade de gêneros textuais e a preferência por temas do universo das crianças também são pertinentes para que elas se sintam motivadas à leitura.

Respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequadas para nossos alunos. Colocar a Chapeuzinho Vermelho debaixo da cama por não saber depois explicar o porquê dela sair viva da barriga do lobo não é a solução. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Em relação ao trabalho com os livros "*clássicos*", eles são importantes ao acesso e apropriação das objetivações culturais, visto que contemplam a universalidade humana, "servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história social" (GAMA; DUARTE, 2017, p. 523). Nas palavras de Saviani (2011, p. 13),

o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Em outras palavras, os clássicos da literatura reproduzem a cultura de um período da história, tratam de questões sociais, culturais, políticas, etc. Seu conteúdo não perde o valor com o passar do tempo, portanto pode ser lido e estudado por várias gerações.

Calvino (1993, p. 11), ao escrever sobre a literatura, elaborou alguns tópicos de definição de clássico. Em um deles, declara: "os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual". Porém, tão importante como o trabalho com os clássicos é a abertura à literatura contemporânea que discute temas atuais, fraturantes e necessários aos nossos dias.

Trabalhar com as obras clássicas e atuais na pré-escola possibilita a oportunidade de provocar e incentivar as crianças a confrontar as narrativas com suas vivências pessoais, podendo ressignificar ideias, atribuir um novo sentido e significado à realidade objetiva da qual fazem parte, pela riqueza de conteúdos universais e atemporais que as obras carregam. Contudo, a percepção desses elementos só é possível por meio do diálogo com as crianças em que elas são convidadas a expor suas dúvidas, opiniões, dizer o que entenderam ou não da obra, para que elas consigam elaborar novos sentidos ao ouvir a explanação da percepção do outro.

A partir das questões levantadas na entrevista e das observações, pudemos identificar que os momentos dedicados à leitura literária nem sempre privilegiavam a fruição estética. Verificamos que na pré-escola a visão tradicional de ensino da leitura utilitária caminha junto com a perspectiva do ato de ler, como prática social vital ao presenciar que muitos livros são usados para ensino de comportamentos e

conteúdos.

Como já vimos, houve situações em que o livro foi usado para incentivar o consumo de alimentos saudáveis e houve mais duas situações de uso da literatura para aprender conteúdos disciplinares. No primeiro, a escolha do livro foi intencionada para o trabalho sobre Ciências. Por meio do plano de aula, percebemos que o livro foi escolhido pela razão de que naquele período estava sendo trabalhado o conteúdo sobre os “animais e seus habitats”. Nesse espaço literário, a música de abertura foi diferente do rito inicial de costume. Cantaram uma música que fazia referência a animais marinhos, assim como a obra escolhida para o Espaço Literário: “O Fantástico Fundo do Mar”. A PR aproveitou os tentáculos do polvo em 3D para contar: “*o polvo tem oito tentáculos? Será que tem oito aqui, vamos contar?*” (PROFESSORA REGENTE).

No segundo, após a proferição do livro “A Casa Sonolenta”, a PR aproveitou a obra para trabalhar conteúdo de Matemática, contando quantos personagens apareceram na história: “*vamos contar com nosso dedinho, ergue o dedinho aí, a vó, depois da vó quem que chega? Depois do menino?...*” (PROFESSORA REGENTE).

Esses recortes das observações nos mostram que na pré-escola utilizar a literatura para fins didáticos ainda é uma prática comum. Em conformidade com Silva e Silva (2019, p. 92) essa prática retira do livro “[...] sua essência, esvaziando-o de sua constituição como arte e afastando a criança de uma possível apropriação”. Ações como essas não trazem sentido à leitura, apartam possíveis emoções, imaginações, criações, conexões, inferências que as crianças possam realizar. São desmotivantes ao ato de ler.

Dado o exposto, podemos perceber durante essa pesquisa que, muitas vezes, a literatura destinada às crianças não possui valor estético, retirando a oportunidade delas de vivenciarem um processo de construção da linguagem escrita e da arte. Muitos livros possuem linguagem empobrecida, ilustrações simples que não constroem significados e se limitam a moldar comportamentos ou ensinar conteúdos. Se a intenção na pré-escola é formar leitores, alguns critérios precisam nortear a escolha do repertório a ser trabalhado.

Para Souza e Cosson (2011) transformar o que é literário em pedagógico é uma maneira inadequada de trabalhar com literatura. Enredos simplistas com pouca qualidade estética e literária dificilmente provocam imagens mentais e agregam saberes. Situações em que a dimensão estética da literatura é ignorada, são

prejudiciais à formação do leitor. É preciso ter clareza dos objetivos em se trabalhar com literatura, compreendendo-a como uma possibilidade de formação humana. Nesse sentido, se encontra a relevância de rever o uso da literatura para pretexto de ensinar conteúdos disciplinares e de utilizar obras de boa qualidade enunciativa e imagética, meio pelo qual estimulam a memória, o pensamento, a imaginação fazendo com que o leitor rememore saberes e vivências, relacionando temas, personagens, experiências pessoais, para atribuir múltiplos sentidos às narrativas.

Da mesma forma que Vigotski (2010b) considera o uso da literatura para moldar comportamentos um equívoco, ele também defende essa ideia para o ensino de conteúdos, “[...] estes podem existir, mas apenas como momento secundário [...] (VIGOTSKI, 2010b, p. 340)”. O verdadeiro sentido da literatura é sua apreciação estética.

Por consequência, quando se tem como intencionalidade a formação do leitor, não se deve trabalhar conteúdos alheios à literatura. Consoante Mello (2007, p. 11),

ao considerar os planos de desenvolvimento funcional e evolutivo, parece clara a importância de valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes. Esse plano de desenvolvimento geral da criança está condicionado à apropriação da experiência social.

Portanto, as ações do professor precisam ser planejadas, de modo a atender as especificidades desse período escolar, visando um ensino de qualidade com a intenção de potencializar o desenvolvimento infantil. Em relação à leitura literária, as crianças precisam aprender sua função social e a pensar sobre o que se lê, refletir é necessário para a compreensão.

5.1.2 A criança e o livro: vivências do leitor autônomo

Para Bajard (2007) a principal maneira de formar o leitor é por meio da leitura silenciosa. Como já mencionado, segundo o autor, ouvir a proferição de um texto pela

voz do outro não é leitura, a leitura acontece quando o próprio sujeito “descobre o texto”, desconhecido, pela primeira vez. Bajard (2007, p. 113) esclarece que

a conquista da autonomia do leitor necessita o exercício da leitura propriamente dita, isto é, da compreensão de um texto desconhecido. Exercícios sobre textos já escutados não correspondem a essa exigência. A comparação entre o texto sonoro e o texto gráfico realizada com um texto já revelado pela escuta não é suficiente para formar o leitor. Pode até ter uma influência oposta. Na medida em que satisfaz o ouvinte, a escuta pode tornar desnecessária a leitura e em algumas circunstâncias até mesmo desestimular o desejo de aprender a ler.

Esse excerto reforça a ideia do trabalho pedagógico diversificado com variedade de textos e gêneros, a importância da renovação do acervo literário da escola e o fomento à leitura com a distribuição de livros por meio das políticas públicas.

Na pré-escola, como a criança ainda não é alfabetizada, ela “lê” as ilustrações com os olhos e com a mente, por meio do contato “visual e direto, pelo manuseio do livro e interpretação de suas imagens” (BAJARD, 2007, p. 111). Para esse propósito é necessário possibilitar momentos livres de leitura, ou seja, sem pressa ou cobranças, para que possa manipular e escolher quais e quantos livros quiser, ler a história e as imagens de seu modo, em uma leitura individual, autônoma e silenciosa. Em conformidade com Bajard (2007, p. 96), “o futuro ato de leitura se enraíza mais nessa relação autônoma, visual e solitária com o livro, do que propriamente na escuta”, da proferição do texto escrito.

A leitura silenciosa não anula a escuta literária, mas oportuniza à criança vivenciar as atitudes do leitor autônomo, aquele que dialoga com o texto e com o autor. De acordo com Giroto e Souza (2016), nesse tipo de leitura o silêncio é provocativo, exige do leitor uma atitude responsiva e interativa frente à obra.

No entanto, para Bajard (2007) no momento de leitura silenciosa é fundamental que o professor também leia um livro, desse modo ele exemplifica as atitudes de leitor,

[...] essa situação pode gerar benefícios inesperados. Quando o mediador aproveita a situação para explorar livros disponíveis, oferece um testemunho de leitura enquanto ato solitário. Fica assim demonstrada a potência da leitura, capaz de prender de tal modo a atenção de quem nela mergulha, que a pessoa se isola de seu ambiente imediato (BAJARD, 2007, p. 96).

De maneira semelhante, Solé (1998) explica que quando a criança vê o professor usar e desfrutar da leitura se estabelece uma motivação para que ela se envolva no ato de ler.

Durante as observações, a prática de leitura silenciosa ocorreu em apenas três momentos. Nesses momentos uma cesta com livros era colocada no chão junto a colchonetes para que as crianças pudessem manipular e fazer a leitura silenciosa. Em dois desses momentos, após a exploração dos livros pelas crianças, foi feita a proferição de livros que elas escolheram, no outro não. O “Quadro 2 - Experiências de contato direto com o livro” exemplifica um desses momentos.

Quadro 2 - Experiências de contato direto com o livro

Anotações do diário de campo:

A PR colocou vários livros dentro de uma caixa sobre uma mesa para que cada criança pudesse escolher, manusear e fazer a leitura silenciosa daquele que fosse de seu interesse. Elas manipularam os livros livremente, sem intervenção da PR.

Depois de alguns minutos a PR se aproximou delas e fez perguntas referentes aos livros que tinham escolhido:

PR — *Qual tipo de livro é esse? O que esses livros têm de diferente dos outros? Está faltando alguma coisa? O que tem nas páginas de um que não tem no outro? Como vocês fizeram para ler?*

Um livro era gibi e o outro livro de imagens. As crianças responderam de maneira correta o gênero do primeiro e, do outro, disseram que não havia letras. Sobre como leram, manifestaram ter olhado os desenhos e usado a imaginação.

Nesse momento chegou outra criança e a PR lhe disse para escolher um livro para ler. Enquanto ela fazia sua leitura, a PR foi fazer outra atividade e deixou as crianças livres, as quais se dispersaram e começaram a conversar.

Fonte: a própria autora.

Proporcionar experiências com a leitura literária desde a infância demonstra a compreensão de que as crianças são sujeitos em formação, capazes de estabelecer relações com os livros e a partir deles aprender e se desenvolver. Valiengo e Souza (2016, p. 124) explicam que “o ato, genuinamente de ler, é solitário e individual, ainda que preveja o diálogo entre as muitas vozes contidas no texto e no próprio discurso interno do leitor”.

O contato direto e individual com livros gesta os primeiros atos de leitura. Dessa maneira, possibilitar à criança ter contato concreto com os livros, manusear vários exemplares e selecionar o que lhe interessa, permite que a criança vá construindo sua autonomia leitora. Nessa atividade ela cria seu próprio objetivo de leitura, folheando

os livros, observando as ilustrações e desenvolve imagens mentais imaginando as histórias.

Um dos livros manipulados era do gênero gibi e o outro de imagens. Uma das crianças soube responder à pergunta da PR sobre a particularidade dos livros, acertando a qual gênero um dos livros pertencia (gibi) e que a diferença entre os livros consistia em ter ou não letras (livro de imagens). Com essas perguntas a professora fez com que elas percebessem que a linguagem literária pode ser verbal e não verbal e que a presença de caracteres não é requisito obrigatório em um livro.

Quando a professora questionou as crianças como fizeram a leitura, elas responderam que usaram a imaginação e as ilustrações para ler, ficando claro que a leitura é possível aos que não dominam o código escrito e que os vários contatos com a escuta literária que elas tiveram na pré-escola enriqueceu a mente ajudando a criar imaginações, apoiadas nas ilustrações. Além disso, reforça a concepção de que a qualidade dos livros tem relevância na formação do leitor.

Em relação à atitude de deixar as crianças fazendo um tipo de atividade, enquanto a professora fazia suas obrigações escolares, parece ser comum na pré-escola. Isso ocorreu em quase todas as observações. A criança nesse nível escolar começa a perceber o meio em sua volta, assimila as atividades dos adultos e transfere às suas brincadeiras imitando as relações sociais, isto é, aprendem e se desenvolvem por meio de ações lúdicas de imitação dos adultos (ELKONIN, 2017). Desse modo, ela sofre influência das ações e operações que vê o adulto fazer e do modo de conduta que realiza durante as relações sociais, “ela começa a comparar suas ações com as da professora” (MARCOLINO, BARROS; MELLO, 2014, p. 99).

Destarte, o professor é responsável por estimular ações e comportamentos, servindo de exemplo para as crianças. Para isso ele pode criar situações em que realiza ações ensinado a explorar e utilizar objetos ou sendo modelo de conduta, no caso da leitura, como afirma Bajard (2007). Ele precisa ler para que as crianças vejam, e, assim, ser um modelo de como se realiza o ato de ler. Assim, ele promove a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Durante as observações, constatamos que o acesso aos livros ocorria somente em dois ambientes: na sala de aula e na biblioteca e nelas não havia um espaço apropriado para o manuseio dos livros e para os momentos de narração de histórias.

Giroto e Souza (2016) sugerem que a aproximação com a literatura possa ocorrer de diferentes maneiras e com conteúdos literários diversificados de escrita

verbal e não verbal, oferecidos em todos os lugares possíveis da pré-escola: nos jardins e gramados, no pátio, no parque, nos cantos da sala de aula, nos corredores, nas bibliotecas, bebetecas, à beira das hortas e canteiros, etc. O convívio nesses ambientes precisa ser mediado, a fim de garantir acesso às poeticidades.

A sala da biblioteca era dividida com o “espaço de vídeo”, entretanto, a disposição dos livros permitia o manuseio direto das crianças. Nas figuras “6 - Biblioteca” e “7 - Espaço de vídeo” podemos observar que a prateleira da biblioteca fazia a divisão dos ambientes.

Figura 6 - Biblioteca



Fonte: a própria autora.

Figura 7 - Espaço de vídeo



Fonte: a própria autora.

Nos provocou estranheza, quanto à organização do espaço da biblioteca, o fato de não possuir mesas com cadeiras, tapetes, almofadas ou qualquer outro objeto em que as crianças pudessem se acomodar para o manuseio dos livros e a leitura, com a exceção de uma cadeira. Tal fato já tinha sido referido pela professora na entrevista quando perguntamos: na escola tem biblioteca? As crianças frequentam? Quantas vezes por semana? Como funciona a biblioteca? Ela explicou:

A biblioteca é constituída somente de livros, ela não possui mesinhas e podemos usar quando quiser. A orientação que nós temos é que se quisermos tem os colchonetes coloridos e pode colocar no chão, a criança mesmo pode sentar no chão, pegar os livros para ver, se eu quiser eu posso puxar uma mesinha e ela sentar pra manusear. A biblioteca ficou aberta para o professor colocar a turma da forma que ele desejar para fazer um empréstimo, para utilizar durante a semana (PROFESSORA REGENTE).

Essa organização do espaço da biblioteca faz com que a criança compreenda que ela é um local utilizado exclusivamente para armazenar os livros “[...] e o espaço da biblioteca escolar também não é valorizado como local de mediação da formação do leitor” (GIROTTTO, 2013, 351). Conforme Girotto (2013, p. 353),

o espaço da biblioteca escolar não pode ser visto como um depósito de livros, causando desmotivação no aluno quanto à prática da leitura. O acervo precisa de ações que o divulgue, atividades dinâmicas que incentivem o ato de ler no espaço da biblioteca. É necessário, desse modo, repensar a biblioteca no processo de formação do leitor crítico, sem excluir as atividades de leitura na sala de aula, mas ao contrário, intensificá-las.

Apreendemos que a organização do espaço da biblioteca deve ser lúdica, um local onde se possa brincar com os livros, narrar e ouvir histórias, fazer leituras individuais ou coletivas. Por essa razão, carece de ser aconchegante e convidativo à leitura, dispondo de mobiliário adequado (BAJARD, 2007; OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2017; SOUZA; GIROTTTO, 2017).

A biblioteca escolar que dispõe de um ambiente agradável possibilita o prazer de ler. Desse modo, ajuda no “desenvolvimento intelectual e cultural [da criança], o que reforça a questão da biblioteca escolar como colaboradora no âmbito do ensino aprendizagem” (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2017, n. p.). Consoante Souza e Girotto (2017), o ambiente literário organizado de modo acolhedor, em que a criança possa manusear os materiais disponíveis, provoca novas experiências leitoras, transmite sensações, faz com que ela atribua significado e se sinta pertencente.

Esses sentimentos e os sentidos que a criança vai atribuindo às suas vivências vão se alterando de acordo com as relações que vai estabelecendo com as pessoas e objetos presentes no espaço-tempo dado a ler. Por isso, a vivência literária da criança deixará marcas, tanto no espaço quanto em sua personalidade e inteligência. Todos os

indícios presentes serão carregados e lembrados, mesmo quando estiver em outro lugar, ou quando deixar de ser criança (SOUZA; GIROTTO, 2017, n. p).

Em concordância com as autoras do excerto acima, supomos que deixar a criança “*sentar no chão*” ou “*puxar uma mesinha*” (se no espaço não possui, a professora precisa trazer de outro lugar, talvez da própria sala de aula), possa desmotivá-la a querer frequentar a biblioteca e ocasionar o distanciamento dos livros, por conseguinte, da leitura. Em nenhuma das observações a biblioteca foi usada para a leitura de livros.

Fato positivo na explicação da professora é que a biblioteca pode ser utilizada em qualquer dia da semana. Não há uma rigidez de seu uso, o que geralmente acontece em outras escolas. Ainda durante a entrevista, ela nos esclareceu que “*A instituição em especial tem uma biblioteca que é frequentada, tem manuseios dos livros, eles estragam porque vão para casa, eles vão para o manuseio das crianças*” (PROFESSORA REGENTE).

A importância do empréstimo semanal traz um impacto positivo no desenvolvimento infantil pelo estímulo à leitura, a escuta das histórias pela proferição da família ou o manuseio dos livros pela criança ainda não alfabetizada, mas capaz de imaginar, criar narrativas pela visualidade das ilustrações. Consideramos relevante a fala da professora em relação aos “*manuseios dos livros, eles estragam*”, algumas vezes há, por parte das escolas, a recusa de empréstimos e manipulação de livros pelas crianças, pela razão de que possam ser danificados. Esse fato mostra que a instituição se empenha para o desenvolvimento e constituição dos sujeitos leitores ainda na infância.

Em uma das observações, as crianças foram à biblioteca selecionar livros. Essa atividade ocorreu para dar andamento ao plano de aula da PR: “procurar e identificar livros que tivessem histórias similares à canção A Linda Rosa Juvenil”¹². A PR deixou as crianças procurarem livros à vontade, sem pressa. Vários livros foram elencados seguindo a recomendação da PR (livros com princesa, rei, bruxa, alguém dormindo).

As crianças procuraram entusiasmadas as obras nas prateleiras, porém como a biblioteca não possuía mobiliário adequado, folheavam os livros no chão, no colo, apoiados no braço. Uma criança se sentou na única cadeira disponível, contudo

¹² Essa cantiga foi trabalhada por meio da dramatização para apresentação no final do ano letivo. No tópico “Entrelaçando a literatura e o jogo de papéis sociais”, falaremos mais sobre.

precisou folhear o livro no colo e os outros livros selecionados foram colocados no chão, como podemos observar na “Figura 8 - Crianças manuseando livros na biblioteca”.

Figura 8 - Crianças manuseando livros na biblioteca



Fonte: a própria autora.

Apesar do ambiente da biblioteca não ser acolhedor, aconchegante e convidativo à leitura, as crianças encontraram vários livros com a temática orientada pela PR somente pela visualidade da capa e das ilustrações no interior da obra. A PR permitiu total autonomia na escolha dos livros e dispôs tempo de escolha de acordo com a necessidade de cada criança. Consideramos essa atividade assertiva, pois as crianças ficaram livres para procurar, escolher, folhear e decidir qual livro selecionar sem serem pressionadas a se apressarem. Essa atividade prática, ao nosso ver, contribui para a formação do pequeno leitor, porquanto possibilita à criança realizar atos de um leitor autônomo ao manusear os livros, folheando para encontrar seu objetivo de leitura. Essa prática ajuda a criança a perceber novas possibilidades de histórias com temas parecidos.

Em outro momento em que as crianças tiveram acesso à biblioteca, elas foram organizar os livros que haviam emprestado na semana anterior. Durante a organização, elas manusearam outros livros e uma delas encontrou um cuja leitura já tinha sido feita pela PR, “A Casa Sonolenta”, e o mostrou toda empolgada à professora. Esse fato demonstra que a ação na proferição daquela história criou uma situação envolvente, a qual ficou marcada na vivência da criança. Além disso, reforça a ideia de que só o contato com os livros não é suficiente para formar o leitor. É preciso

ensinar a usá-los, sensibilizar a criança a descobrir o sentido de ler, fazer mediações interativas que cativam e encantam.

Destacamos, portanto, que preservar momentos de leitura silenciosa, individual, é fundamental para a formação futura do leitor. Por meio dessa atividade a criança inicia seus primeiros atos de ler. Supomos que a leitura literária desde a infância provoca, em primeiro lugar pela proferição, o encantamento e, depois, em segundo, pelo contato e manipulação dos livros, a necessidade de compreender o texto e querer aprender cada vez mais por meio desse objeto rico de cultura. E “[...] essa constituição vai depender da atribuição de sentidos proveniente das estratégias de leitura empregadas pelo leitor, conectadas com o seu conhecimento prévio” (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 33). Por fim, vale dizer que não é preciso primeiro aprender a decifrar o código escrito para depois ler e atribuir sentido. “Assim como a criança aprende a falar falando, aprende a andar andando, aprenderá a língua escrita através de seu uso” (BAJARD, 2007, p. 10).

5.2 Possibilidades de ensino do ato de ler com compreensão

Nesse tópico apresentamos o resultado dos dados obtidos nas observações na turma de P5, em que pretendíamos identificar se as estratégias de leitura eram usadas durante os momentos literários. Nosso intuito foi entender como a professora realizava as medições de leitura para que as crianças compreendessem o texto. Desse modo, a análise das ações observadas baseia-se nas pesquisas sobre Estratégias de Leitura apontadas por Solé (1998) e pelas autoras Girotto e Souza (2010), que reelaboraram estratégias a partir dos estudos de Harvey e Goudvis (2008). Relembramos que para esta pesquisa usamos as estratégias de conexão, previsão/inferência, visualização e conhecimento prévio.

Nesta seção, analisamos as possibilidades do uso das estratégias de leitura na pré-escola, a fim de propor reflexões sobre esse processo no ensino e aprendizado da leitura, haja vista que as autoras Girotto e Souza (2010, p. 48) reconhecem que elas podem ser ensinadas “desde a educação infantil, ou seja, as atividades relacionadas a esse ensino podem iniciar com crianças ainda não alfabetizadas, mas em contato direto com os livros e os diversos suportes de textos para a prática de

leitura.” Acreditamos na necessidade de trabalhar as estratégias de leitura na pré-escola com o intuito de formar leitores, porque elas permitem às crianças vivenciar atitudes de um leitor autônomo e competente, qualidade imprescindível em nossos dias.

O trabalho pedagógico com a leitura literária na pré-escola é uma proposta comum nesse nível escolar. Em algumas pré-escolas o ensino da leitura perpassa o método de decodificar, divergente de nossa visão sobre o ato de ler, que se baseia na concepção da linguagem escrita como signo vivo e dialógico (SILVA, 2021). Compreendemos que nesse nível escolar é fundamental ensinar a criança a entender que a leitura tem uma finalidade social, garantindo que ela esteja inserida na cultura letrada e, para além disso, saiba utilizá-la em suas diversas funções em que for requerida. Desse modo, é pertinente que o professor tenha um propósito para trabalhar com a literatura. Na entrevista, indagamos à PR sobre qual seu objetivo ao trabalhar com a literatura infantil, ao qual ela esclareceu:

Primeiro, o acesso aos livros, que é o suporte, é importantíssimo para a criança ter contato com os diferentes tipos de letras, manusear esse material, as imagens desse livro, tanto com letras ou sem letras. Segundo, dentro da teoria, nós trabalhamos com a questão de estimular cada dia mais a criatividade, a imaginação desta criança... Nós acreditamos que o contato com os livros, com a contação de história, possibilita que essa criança flua, se envolva com o mundo imaginário que ela já tem, mas mais ainda com informações. O livro traz muita criatividade, estimula a criatividade dessa criança, estimula sua imaginação. Nós costumamos perguntar para criança o que ela entendeu da história ou possibilitar que ela conte a história para ver como está a questão da elaboração do pensamento dessa criança, a sequência lógica dos fatos que ela ouviu, a memorização que ela teve... Então, é esse o nosso objetivo: trabalhar com diferentes aprendizados com o suporte livro (PROFESSORA REGENTE).

A professora demonstra que seu objetivo abarca alargar as experiências com os livros por meio da ampliação do repertório textual, com o contato com diferentes linguagens textuais, suportes de texto, para que a criança perceba que a literatura contempla narrativas com ou sem escrita, de diversas tipologias, com sequências ilustradas. Desse modo, a criança inicia o processo de apropriação do funcionamento da linguagem escrita criada pela cultura humana, objetivada no objeto livro. Ao trabalhar com essa leitura diversificada, a professora proporciona ações mentais na criança em busca de compreender as narrativas, percebendo que há várias maneiras

de ler um livro e muitas interpretações, contribuindo para sua formação psíquica e leitora.

Podemos perceber ainda nessa fala o incentivo e a valorização do envolvimento e participação da criança no espaço literário, para que compreendam a história com o uso de estratégias de leitura (perguntas e reconto). Essa prática abre caminho para o diálogo e trocas de percepções, expande os conhecimentos prévios, as experiências com o livro e a vivência com o outro. A PR coloca em destaque a relevância da formação dos processos psíquicos que a leitura literária promove, “*criatividade, imaginação, memorização*”. Com esse objetivo, as atividades realizadas na turma promovem momentos de interações com os textos carregados de sentido.

Com o interesse de entender como a professora realizava a hora do conto, se utilizava recursos materiais (fantoques, dedoches, fantasias); proferição do livro ou contação oral; performance (gestos, entonação de voz) (BAJARD, 2007); ou estratégias de leitura (conhecimentos prévios, inferência, previsão, conexão e visualização) (GIROTTO; SOUZA, 2010; SOLÉ, 1998), fizemos a seguinte questão: qual metodologia você utiliza para contar as histórias? A professora explicou:

Eu fiz o curso de contação de história, fiz vários na verdade. Então, a gente utiliza diferentes metodologias, dependendo do grupo que estou atuando, dependendo da história que vou contar. Eu gosto sempre de usar tonalidade de voz, é o principal, que a tonalidade de voz não depende de você ter alguma coisa não na mão, então eu gosto muito de mudar o tom de voz e utilizar alguma proposta de registro posterior. Mas uma metodologia 100%, não (PROFESSORA REGENTE).

Com essa fala apreendemos que a professora é comprometida com sua profissão, demonstra fazer vários cursos e se preocupa em entender qual seu público ouvinte. Seu dizer demonstra que sua prática pedagógica é pautada na intencionalidade. No entanto, revela utilizar apenas um recurso (entonação de voz) para a hora do conto, o que pode torná-la empobrecida e pouco atraente à criança. Para Valiengo e Souza (2016), utilizar materiais diferentes ajuda na narração de histórias, dado que ativa a atenção e concentração da criança e desenvolve a imaginação e a criatividade. A ludicidade é importante para a aprendizagem nesse período escolar. Logo, é pertinente o uso de recursos para apresentar a história às crianças de um modo diferente, alegre e divertido.

Sobre o “registro posterior”, é proveitoso seu fazer para que a criança desenvolva seu psiquismo, fala, interação, a depender da atividade, mas não fazer também é importante, ao utilizar a leitura literária como deleite. Girotto (2015, p. 48) pontua o “quanto se torna imprescindível os momentos de trabalho com a literatura apenas em sua fruição, ‘ler por ler!’ puramente; ‘contação por contação e nada mais!’”.

Em relação às estratégias de leitura, conforme descrito na seção anterior, elas ajudam no processo de compreensão do texto com atribuição de sentido, o oposto dos métodos de leitura pela decodificação. Elas permitem que as crianças compreendam, quando se trabalha com diversidade de enunciados, a estrutura do texto, o gênero textual, qual ideia comunica e qual sua função social. Nessa prática, as crianças podem se apropriar das “[...] diferenças entre a ‘linguagem que se escreve’ e a ‘linguagem que se fala’[...]” (SOUZA; HERNANDES, 2019, p. 5). Desse modo, a criança aprende o ato de ler com autonomia, que é uma capacidade essencial na sociedade letrada, a qual requer um sujeito crítico. Concordamos com Guizelim Simões e Souza (2014, p. 12), quando defendem que a

[...] leitura é uma questão de condições, modos, atitudes, relação e de produção de sentidos. É um fenômeno extremamente complexo que proporciona possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade. Essa não se limita, apenas, à decifração de alguns sinais gráficos. É muito mais do que isso, pois exige do indivíduo uma participação efetiva como sujeito ativo no processo, levando-o a produção de sentidos e construção do conhecimento, além da constituição de si mesmo e de seus processos mentais. É também uma das maiores potências do vocabulário e expressão envolvendo e informando o leitor com ideias as quais lhe darão enfoques abrangentes para o crescimento cultural do qual depende o seu progresso na vida.

Usar estratégias de leitura em sala de aula demonstra a intenção de se realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento da compreensão leitora e para a formação do leitor, além de contribuir para a formação das FPS. As estratégias precisam de ser ensinadas explicitamente e colocadas em prática com o envolvimento ativo das crianças para que as internalizem, entendam para que servem e utilizem-nas com autonomia (SOLÉ, 1998).

Em consonância a Hernandez e Souza (2019, p. 5), “ensinar aos alunos estratégias de compreensão leitora possibilita-lhes refletir sobre o que leem e compreender o que está escrito, além de instrumentalizá-los para se aprofundarem

em novas leituras”. O intuito no processo de ensino e aprendizagem da leitura com a utilização de estratégias é fazer com que as crianças assumam “um papel ativo na leitura e na aprendizagem” (SOLE, 1998, p. 120).

O resultado da pesquisa feita por Vagula (2016) sobre o uso das estratégias de leitura mostra que após as crianças se apropriarem da utilidade das estratégias e fazerem uso delas, ampliou-se a necessidade de leitura entre elas. Consoante a autora,

[...] houve um aumento significativo da porcentagem de crianças que mencionou a leitura entre suas atividades prediletas e que afirmou gostar de ler, bem como elevou um pouco o número dos alunos que liam todo dia, quase todo dia e de duas a três vezes por semana, tendo diminuído o daqueles que liam apenas uma vez por semana ou raramente (VAGULA, 2016, p. 221).

Esses dados revelam que quando a criança aprende a ler com autonomia, ela atribui sentido e significado ao texto, o que suscita a necessidade de ler cada vez mais, motivando-a a estar entre os livros com maior frequência.

A autora Solé (1998) sugere o uso de estratégias antes, durante e depois da leitura do texto, no caso da Educação Infantil, da proferição feita pelo professor. Para a autora, as estratégias antes da leitura consistem em motivar à leitura. Assim como Leontiev (1978) afirma que o sujeito só está em atividade quando tem uma necessidade e motivo para realizá-la, da mesma maneira Solé (1998) considera que a leitura deve ser iniciada após a motivação, a fim de que as crianças encontrem sentido em realizá-la.

Durante a entrevista, quando indagamos a professora sobre o que julgava ser necessário para motivar as crianças a lerem mais, ela declarou:

Nós precisamos trabalhar a literatura infantil de forma que as envolva, que é de acesso. Muitas crianças não têm contato com livros em casa, aí acaba tendo o que a gente manda na sexta-feira, não são todas. Algumas a gente sabe que voltam com o livro muitas vezes sem ler, por isso fazemos a retomada... Você gostou da história? Quem contou para você? Porque a criança cobra depois à mamãe: tem que ler, a professora vai perguntar; eu quero falar com meus amiguinhos o que eu li (PROFESSORA REGENTE).

A professora acredita que a motivação da leitura se dá no contato com os livros e no incentivo da prática da leitura além da escola, e que a família deve ter ciência

dos benefícios de ler. Por isso, ela propõe a articulação da família no contato com a leitura literária, com o intuito de tornar o ato de ler uma prática social, enviando livros para a leitura em família.

A PR relata que ao enviar os livros para casa e fazer a retomada em sala, as crianças cobram da família a leitura e que essa prática motiva as crianças a ler. Deduzimos que o real motivo da criança cobrar a leitura da família seja pelo desejo de ter o que contar em sala, ao invés de ser pela necessidade de apreciar a obra. Entretanto, esse fato não apaga a prática relevante que a professora exerce em ampliar as experiências das crianças com os livros, incentivando a leitura nos lares e na sala de aula semanalmente.

Para Solé (1998), a motivação da leitura se dá em situações reais de leitura em que a criança se sente desafiada, porém sabe que terá ajuda se necessário e em situações em que ela entende o objetivo de realizar a leitura, no caso da pré-escola, os objetivos versam em apreciar a obra, ler para aprender e compreendê-la. Para atingir tais objetivos, é preciso pensar o ensino e aprendizado da leitura a partir das necessidades e desejos das crianças. “O professor precisa se constituir como mediador de leitura e criador de novas necessidades que mobilizem a criança a (re)iniciar a sua educação literária, sob uma nova perspectiva que garanta a ação efetiva de leitor mirim.” (GUIZELIM SIMÕES; SOUZA, 2014, p. 13).

Consoante Solé (1998), as estratégias de conhecimento prévio, previsões, perguntas ao texto também estão no rol das que podem ser usadas antes do ato de ler, ou em qualquer momento, para motivar a leitura. A autora recomenda que as estratégias sejam ensinadas às crianças, tendo o professor como modelo até que elas se apropriem dos atos de leitor autônomo. O ensino e aprendizado podem ocorrer com leituras individuais ou compartilhadas. Após a leitura é importante identificar a ideia principal do texto, resumi-lo e fazer perguntas cujas respostas estejam nas entrelinhas, ou seja, as perguntas precisam fazer o leitor pensar para responder e não somente retirar respostas prontas do texto (SOLÉ, 1998)¹³. Girotto e Souza (2010) complementam as estratégias elencando a visualização, inferência e conexão.

Ao vivenciarem estratégias de leitura, as crianças são estimuladas a pensar sobre o texto, dialogar com o autor, criar imagens mentais, retomar seus saberes

¹³ A autora Solé (1998) elenca outras estratégias, mas só trabalhamos com aquelas que entendemos serem pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa.

prévios e prestar atenção na narrativa e nas ilustrações para compreender a história. Essas atividades demonstram que ler e compreender são um único processo, não se aprende a ler primeiro para compreender depois (ARENA, 2010b).

Tão importante quanto compreender a leitura dos signos por meio das estratégias, é entender a “leitura” dos paratextos, elementos secundários à história que contêm significados que complementam a narrativa. Eles aparecem na capa, quarta capa, folha de rosto, no formato do livro, entre outros, e podem ser textuais ou imagéticos. Em conformidade com Steinle (2017, p. 87),

um novo paradigma surge para as práticas literárias em sala de aula quando, por meio das estratégias o aluno deixa de ser um mero verbalizador de signos sem significados e passa a pensar sobre o que leu, buscando para isso: conhecer como um texto funciona; mais eficiência na leitura e compreensão da mensagem, uma vez que estes conhecimentos são necessários para que o aluno possa se constituir como sujeito de sua leitura.

Nos momentos literários, o professor deve previamente planejar qual estratégia será utilizada, explicar às crianças a sua utilidade para a compreensão de um texto e ensinar a usá-la. Enquanto faz a proferição do texto em voz alta na pré-escola, quando as crianças ainda não dominam o ato de ler, ao perceber uma possibilidade de utilizar as estratégias, ele pausa a leitura e exemplifica. Nesse processo, a interação entre professor e criança é fundamental. Elas precisam ser orientadas e usar as estratégias de modo correto até dominá-las (GUIZELIM SIMÕES; SOUZA, 2014). Ensinar o ato de ler com uso das estratégias

[...] pressupõe a explicitação verbal daquilo que se passa na mente de um leitor durante o ato de ler. Trabalham-se aqui processos cognitivos que não são diretamente observados, em virtude de que o papel do professor, mediador de leitura literária, assume primordial relevância, pois ele, um leitor experiente, como modelo, pode ilustrar a estratégia utilizada, tornando transparente o processo cognitivo (GUIZELIM SIMÕES; SOUZA, 2014, p. 14).

O uso das estratégias não é linear, não tem ordem específica, elas podem ser usadas a depender do objetivo da leitura. Entretanto, após motivar as crianças à leitura, uma das primeiras estratégias a ser explorada por incorporar todas as outras e que leva à construção de sentido e significado do texto é o conhecimento prévio. Esta estratégia recorre a “todas as experiências que os leitores tiveram ao longo de

suas vidas, incluindo informações que aprenderam em outros lugares, além dos livros”, para relacionar com as novas informações do texto e compreendê-las (SOUZA; NETO; GIROTTO, 2016, p. 198). Para entender o texto, é preciso que o leitor/ouvinte pense no assunto, faça relação do que já sabe com a intencionalidade do autor, “durante esta atividade ocorre um intercâmbio entre os conhecimentos já existentes e os novos saberes, que são acionados no momento da leitura do texto.” (HERNANDES; SOUZA, 2019, p. 5).

De acordo com Girotto e Souza (2010), a memória é a função psíquica onde se armazena o conhecimento prévio, importante para a fluidez, o reconhecimento das palavras e a compreensão da leitura.

Neste sentido, se o aluno não é fluente em reconhecer e entender as palavras, parte de sua memória será utilizada na decodificação. Assim, o leitor não fluente pensa sobre o som das letras individuais e em suas combinações, enquanto tenta compreendê-las. Nesse caso, não sobra muita memória para o exercício de compreensão (GIROTTO, SOUZA, 2010, p. 50).

Contribuindo para a complementação do excerto, Jolibert (1994) defende que o ato de ler consiste em atribuir sentido de modo direto ao escrito sem precisar decodificar e oralizar. Barbosa (1994) explica que ao decodificar o leitor usa os sentidos da audição e da fala para em seguida ativar a memória. Dessa maneira, a elaboração das informações do texto torna mais difícil a compreensão. Em vista disso, a leitura mecânica não leva à compreensão, pois em um enunciado dialógico em que o autor se comunica com o interlocutor, se atribui sentido às palavras por meio do contexto e do significado e não pelo som das letras (BAJARD, 2021; MELLO, 2016). Para acionar essa estratégia, é importante permitir que as crianças manipulem o livro antes da leitura. Com a informação preliminar que recebem, iniciam a formulação de hipóteses sobre a obra.

Reportando essa teoria à ação da professora, no que diz respeito às estratégias antes da leitura, contemplamos o incentivo ao conhecimento prévio, paratextos e as estratégias de inferência e previsão. Observamos que no início das proferições das histórias, a PR fazia questionamentos às crianças, a fim de levantar os conhecimentos prévios delas sobre a obra. Realizar essa estratégia suscita motivação nas crianças, uma vez que as estimula a participar do momento, interagindo, dialogando, expondo seus conhecimentos e realizando trocas de experiências. Como ilustração, trouxemos

o excerto de uma observação em que houve essa ação no “Quadro 3 - Estratégia “conhecimento prévio”.

Quadro 3 - Estratégia “conhecimento prévio”

Obra proferida:

Título: A Princesa e a Ervilha

Autor: Eunice Braido

Editora: FTD

Resumo da obra:

Um príncipe estava à procura de uma noiva. Em uma noite de tempestade, uma princesa bateu à porta do seu castelo pedindo abrigo. O príncipe e sua mãe, desconfiaram que ela fosse uma princesa de verdade, pois estava desarrumada e encharcada. Por isso, eles fizeram um teste com ela: arrumaram a cama para ela dormir, mas colocaram embaixo de vinte colchões uma ervilha e por cima mais vinte colchões de pena, porque pensavam que só uma princesa de verdade conseguiria sentir a presença da ervilha. De manhã ela reclamou dizendo não ter conseguido dormir, parecia que estava deitada em pregos. Desse modo, o príncipe e a rainha entenderam que ela era uma princesa de verdade. Dias depois o príncipe a pediu em casamento.

Anotações do diário de campo:

A PR iniciou a leitura apresentando a capa do livro e questionando:

PR — *Quem sabe que história é essa aqui? Dá uma olhadinha na capa.* (mostra a capa do livro em suas mãos às crianças). As crianças respondem que se trata de uma princesa. A PR continua:

PR — *E qual princesa é essa? Qual será essa história?... Alguém já leu essa história aqui? Alguém já levou esse livro para casa?*

PR — *E qual princesa é essa? Qual será essa história?... Alguém já leu essa história aqui? Alguém já levou esse livro para casa?*

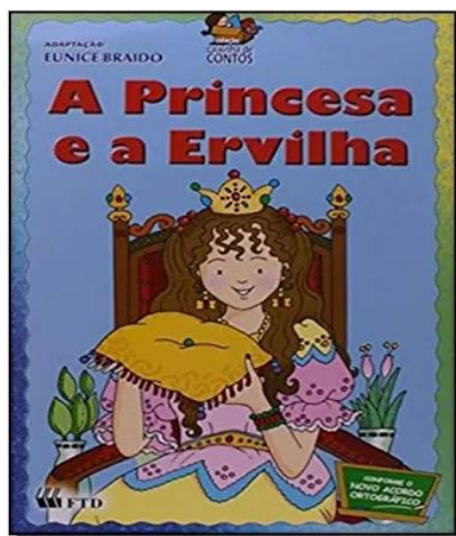
As crianças manifestaram ser a princesa Rosa Juvenil; Rapunzel; Tinker Bell.

PR — *Não, vamos ouvir então?... Vamos lá!*

A PR leu o título e apresentou o autor da obra e a editora.

Fonte: a própria autora.

Figura 9 - Capa do livro “A Princesa e a Ervilha”



Fonte: Amazon (© 2021-2022).

Antes da proferição, a PR fez questionamentos às crianças para que elas pudessem levantar seus conhecimentos prévios e fazer inferências. Esse breve diálogo inicial parece simples, todavia incentivou as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, permitindo que elas expressassem o que acreditavam que a narrativa iria trazer.

Nessa observação elas demonstraram não conhecer a história do livro, entretanto, ativaram seus conhecimentos prévios a partir dos elementos da capa e deduziram que o tema versava sobre histórias de princesas, como: “A Linda Rosa Juvenil”, a qual já havia sido trabalhada pela PR, ou princesas comumente representadas em filmes Disney. Suas deduções partiram de seus saberes apreendidos do trabalho realizado na sala de aula e/ou da bagagem cultural de cada uma. As perguntas que a PR fez ativaram a memória das crianças, suscitando necessidade e motivo para a leitura: compreender o conteúdo da história e saber se seus conhecimentos prévios estavam de acordo com o texto. Como descrito por Solé (1998, p. 107), para essa estratégia ter êxito é fundamental deixar as crianças falarem “para assumirem um papel ativo na aprendizagem”.

A PR permitiu que elas demonstrassem seus conhecimentos prévios. No entanto, lembraram de poucas obras, apesar de que esse espaço literário tenha sido o penúltimo que observamos, e após a PR ter trabalhado com várias histórias de princesas. Isso demonstra que nem sempre as experiências anteriores que o sujeito vivencia são conectadas. Por isso, entendemos que a atividade de ativar o conhecimento prévio precisa ser utilizada e ensinada às crianças para que possam aprender a “acessar os conhecimentos prévios que [elas já têm] sobre determinado assunto ou disponibilizá-lo de forma adequada para que a compreensão possa ocorrer” (SOUZA; NETO; GIROTTO, 2016, p. 199).

Quando o professor faz perguntas semelhantes às observadas (*que história é essa aqui? Dá uma olhadinha na capa; qual será essa história?*), ele promove uma apreciação da literatura com a participação das crianças, mostrando que elas têm liberdade de expressar suas ideias e que estas são importantes para o aprendizado de si mesmas e do grupo. Tais indagações ajudam as crianças a refletir sobre o tema do livro e o que pode vir a acontecer na história.

A participação ativa suscita motivação e necessidade na criança de querer ouvir a história, pois ela quer entender se o seu conhecimento prévio era pertinente à história (SOUZA; NETO; GIROTTO, 2016). Essas ações fazem com que as crianças

prestem atenção nos elementos do livro, na história e relacionem às suas vivências. O conhecimento prévio ajuda a construir sentido e compreensão ao texto quando o leitor/ouvinte faz relação entre ele e o texto.

O conhecimento prévio é instigado pela exploração da capa do livro, dos paratextos. Estes podem ser usados para que as crianças elaborem hipóteses sobre a história por meio das ilustrações, fonte, título e cores nas páginas. Como descrito por Steinle (2017, p. 81), o título e a capa trazem importantes informações sobre a narrativa, “são portadores de mensagens”. Desse modo, cabe ao professor ensinar as crianças a perceberem os elementos que a compõem, a refletir sobre o título, a levantar hipóteses e questionamentos (STEINLE, 2017).

Explorar a capa e o título propicia a elaboração de relações entre outras histórias e acontecimentos vivenciados, além de poder prever fatos da narrativa. Vejamos um trecho retirado do diário de campo que versa sobre essa estratégia no “Quadro 4 - Estratégia “paratextos”.

Quadro 4 - Estratégia “paratextos”

Obra proferida:

Título: O Sapato que Miava

Autor: Sylvia Orthof e ilustrações de Ivan Zigg

Editora: FTD

Resumo da obra:

Esse livro conta a história de Dona Velha. Ela tinha um gato que adorava dormir dentro de seu sapato. Um dia ela foi à feira e calçou o sapato com o gato dentro. O gato esmagado miava. Seu Velho passeava com seu cachorro e quando Dona Velha passou perto deles o cachorro correu atrás do gato. Depois de muita confusão, Dona Velha e o Seu Velho se casaram. O gato continuou a dormir no sapato e o cachorro foi dormir no chinelo.

Anotações do diário de campo:

Antes da proferição, a PR pronunciou o título do livro, autor e editora e fez alguns questionamentos, mostrando as personagens na capa:

PR — *Nós vamos ouvir uma história, é uma história muito legal de uma Velha e um sapato que miava. Quem já ouviu essa história? Vamos ouvir, o Sapato que Miava. Gente, olha aqui a velhinha, o que a história vai falar, hein?* (aponta para a imagem na capa);

As crianças respondem que a história irá falar sobre um gato;

PR — *Quem é que mia gente? O gato! E esse sapato, por que ele mia?* (mostra a imagem da folha de rosto que contém um sapato com o gato dentro);

PR — *Vamos lá, então, vamos começar a nossa história!*

A PR inicia a proferição.

Fonte: a própria autora.

Figura 10 - Capa do livro "O Sapato que Miava"



Fonte: Amazon (© 2021-2022).

A solicitação para visualizar a capa do livro instaura oportunidades de observar detalhes e pensar sobre a obra, ir além das ilustrações e inferir significados diversos, a depender do olhar de cada um. A contradição no título da obra se torna intrigante para a criança, faz borbulhar ideias e, dessa forma, o professor tem uma rica oportunidade de convidar as crianças a compartilharem seus pensamentos. Em conformidade com Paiva e Ramos (2016, p. 199),

a materialidade de algumas obras, assim como sua composição imagética podem criar instigante mediação entre a realidade que o olho vê e aquilo que o leitor imagina para a cena. O valor representacional, simbólico e enunciativo das imagens é capaz de instaurar e acionar conexões entre o mundo concreto e o sensível.

A PR de início proferiu o título do livro e fez questionamentos para que as crianças percebessem a contradição do título. Por meio da visualidade da ilustração, do título, pelas vivências e conhecimentos prévios, foi possível a algumas crianças perceber que “sapato” é um objeto e, por essa razão, não mia e, sim, o gato, por ser um ser vivente, o faz. A capa do livro não traz a imagem de um gato. Assim, as crianças fizeram relação do significado da palavra “miava” com seu conhecimento de mundo e deduziram que a história teria a presença desse animal como personagem. Com essa afirmativa, elas realizaram outra estratégia, denominada por Solé (1998) de previsão.

Formar leitores requer práticas pedagógicas que mobilizem o pensamento, as emoções e as ações das crianças. Nesse sentido, a ação do professor carece, durante

todo o processo da leitura literária, fazer questionamentos sobre os elementos escritos e imagéticos, a fim de que as crianças estejam em constante elaboração do pensamento, usando de todos seus sentidos para compreender o texto. Nesse ínterim, os livros literários que expressam múltiplas linguagens são os que mais contribuem para a interação entre leitor/ouvinte e autor, mediada pela ação intencional do professor de formar atitudes leitoras.

A estratégia de previsão é feita pelas dicas que as imagens ou escrita sugerem. De acordo com Solé (1998, p. 119),

[...] a previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor.

No caso observado, as previsões versaram em descobrir o tema da história, e as deduções realizadas pelas crianças foram assertivas. Acertar as previsões faz parte do processo, mas não é requisito obrigatório.

Fazer previsões ajuda os alunos a manter a atenção no que estão lendo. Quando uma previsão não se confirma no decorrer da leitura, o leitor precisa reorganizar seu conhecimento e refazer sua linha de raciocínio para compreender o texto (VAGULA, 2016, p. 171).

Podemos notar que as estratégias de conhecimento prévio e de previsão estão conectadas. Os saberes que a criança já tem vão ajudá-la a fazer previsões, conjuntamente com a mediação do professor que incentiva a observação atenta da capa, título e ilustração da obra.

Este livro foi um dos poucos utilizados em que havia paratextos. Na folha de rosto havia uma ilustração simples de um gato dentro de um sapato, o mesmo que aparece na capa. A PR chama a atenção das crianças à imagem, estimulando-as a “ler” a ilustração e observar os detalhes anteriores ao texto, os quais muitas das vezes ajudam a compreender a história. Essa ação da professora é uma questão relevante que colaborou para as crianças observarem mais atentamente as ilustrações e fazerem relações com suas vivências atribuindo sentido e significado. Giroto e Souza (2010, p. 89), afirmam que os leitores “[...] usam todos os sentidos para compreender o texto”.

Semelhante à estratégia de previsão é a estratégia de inferência. Ela também surge pelas dicas que as imagens ou a escrita deixam no texto. Inferir é ler nas entrelinhas, deduzir um fato, um tema, uma ideia (GIROTTI, SOUZA, 2010). Consoante Jolibert (1994), as crianças levantam hipóteses quando tentam deduzir o enunciado fazendo valer seu conhecimento prévio, observando as ilustrações e algumas palavras conhecidas, geralmente do seu nome ou de marcas famosas, que as ajudam a identificar as palavras e atribuir sentido ao texto.

Observamos que a PR fazia perguntas às crianças para que elas pudessem levantar hipóteses antes, durante ou depois da proferição. Vejamos um trecho de outro espaço literário observado em que houve o levantamento de inferências no “Quadro 5 - Estratégia “inferência antes da proferição”.

Quadro 5 - Estratégia “inferência antes da proferição”

Obra proferida:

Título: Romeu e Julieta

Autor: Ruth Rocha

Editora: Salamandra

Resumo da obra:

O livro “Romeu e Julieta” conta a história de um jardim de flores onde os canteiros eram divididos por cores. Nesses canteiros moravam borboletas que tinham as mesmas cores das flores. Elas não se misturavam com borboletas de cores diferentes. Um dia, Romeu, uma borboleta criança, foi, escondido de seus pais, conhecer outros canteiros. Nesse novo canteiro ele conheceu Julieta. Eles se perderam e as famílias tiveram que se unir para achá-los. Depois disso, as famílias começaram a viver misturadas e o jardim ficou todo colorido.

Anotações do diário de campo:

Antes de ler o livro, a professora pergunta:

PR — *Agora nós vamos ler uma linda história. Hoje nós estamos recebendo uma história que não tem na nossa escola. Vamos ver essa história aqui. Já viram esse livrinho?* (mostra a capa);

A maioria das crianças respondem que não conhece.

PR — *Esse daqui. Ele vai contar uma história, vamos ver se é parecido com os que a gente estava acompanhando. O que tem nessa capa?*

As crianças respondem: borboleta; flores; fadas.

PR — *O que será que fala nessa história, hein?*

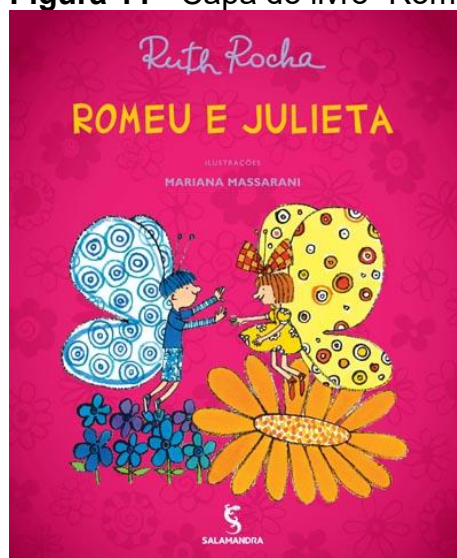
Uma criança diz que borboletas são melhores amigas; outra responde que a borboleta amarela maior gostava da menor, mas que ele não sabia voar porque a asa dele era pequena, e eles se apaixonam.

PR — *Vamos ver se é tudo isso que vocês falaram... Então vamos descobrir... Vamos ver se estão certas?*

— *O nome dessa história é Romeu e Julieta, da autora Ruth Rocha e Mariana Massarani.* Inicia a proferição.

Fonte: a própria autora.

Figura 11 - Capa do livro “Romeu e Julieta”



Fonte: Ruth Rocha (©2015).

Verificamos que a PR procura questionar as crianças sobre o que poderia acontecer na história, mobilizando ações mentais, imaginação e criação. Observando as ilustrações na capa, elas formularam hipóteses sobre o que imaginavam que iria acontecer na história. Para realizar inferências, é preciso se ater à escrita verbal e visual, dado que é a partir delas que se pode deduzir a sequência dos fatos. Essa prática, além de promover o leitor autônomo, corrobora com o desenvolvimento da FPS, já que coloca as crianças em atividade, mobilizando suas ações mentais para cumprir a ação proposta.

Enfatizamos que o professor, ao mediar a leitura em conjunto com estratégias de leitura, contribui de maneira ímpar ao ensinar às crianças que a leitura demanda mais do que a “compreensão de um texto gráfico” (BAJARD, 2007, p. 98). Para suscitar sentido e significado, requer que outras ações mentais sejam realizadas. O leitor que compreende essa necessidade se torna um leitor ativo, em busca de desvendar novas possibilidades que o texto proporciona em cada leitura. Em vista disso, a ação do professor precisa ser planejada com a intencionalidade de ensino do ato de ler.

Fazendo perguntas (*O que tem nessa capa? O que será que fala nessa história, hein?*), a PR conseguiu estimular inquietações nas crianças, as quais criaram enredos para a história antes da leitura. Percebemos que tais narrativas criadas por elas só foram possíveis graças aos seus conhecimentos prévios e aos vários momentos de leitura literária que aconteceram no CEI. As crianças elaboraram histórias

semelhantes com as quais elas já tinham familiaridade. Nos momentos literários dessa turma, as histórias trabalhadas, em sua maioria, compunham enredos de conto de fadas com princesas, príncipes, histórias que remetem ao amor. Ao serem incentivadas pela PR a elaborarem inferências a partir da capa, começaram a criar imagens mentais sobre a história. Nas palavras de Solé (1998, p. 108),

as previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, [...] com a informação disponível — título e ilustrações — formulam expectativas que, ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes.

O excerto nos mostra que mediar intervenções para que as crianças elaborem previsões, como já mencionado, não consiste em acertar o enredo, mas em favorecer o desenvolvimento da imaginação e criação infantil. Ao realizar tais ações, o professor colabora para trazer sentido ao ato de ler, uma vez que as crianças, ao participarem ativamente, estão realizando uma atividade que promove o desenvolvimento psíquico. “Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (VIGOTSKI, 2007, p. 124).

Solé (1998) explica que é fundamental que o professor explique para as crianças que as previsões podem ou não ser confirmadas na história. Fazendo essa explicação, motiva as crianças a querer ler/ouvir a história, pois *“com a leitura vão ver se é verdadeiro tudo que disseram”* (SOLÉ, 1998, p. 108, grifo do autor). Podemos observar que a PR faz uma afirmativa semelhante com a citação de Solé (1998): *“vamos ver se é tudo isso que vocês falaram... Então vamos descobrir... Vamos ver se estão certas?”*, demonstrando que sua intencionalidade era ativar as funções psíquicas de imaginação e criação das crianças.

No que diz respeito às estratégias realizadas durante a leitura, contemplamos a estratégia de inferência e conexão. Conforme relatado anteriormente, antes da leitura podemos fazer inferências para descobrir o tema da história. O trabalho com as previsões também perpassa os momentos durante e depois da leitura. Durante a leitura podemos inferir a continuidade da narrativa. É relevante interromper a proferição para fazer questionamentos sobre o que pode vir a acontecer na história, a partir das informações que já foram apresentadas no enredo. Essa ação não atrapalha o entendimento da história, pelo contrário, ela colabora para a formação do leitor, haja

vista que as crianças são convidadas a participar da leitura. Realizar inferências ajuda a compreender a organização do texto, entender uma palavra desconhecida, um conceito, o tema e o enredo, uma ideia (GIROTTI, SOUZA, 2010).

É possível inferir por meio de uma informação textual ou imagética através das pistas deixadas pelo próprio texto. Para realizar essa estratégia, o mediador da leitura, antes de ler a página posterior, faz perguntas sobre o que já foi lido, chama a atenção sobre as ilustrações, a fim de ajudar as crianças a imaginarem a sequência. Observamos tal prática realizada na turma de P5 no “Quadro 6 - Estratégia “inferência durante a proferição”. Nesse espaço literário foi proferida a obra “O Fantástico Fundo do Mar”.

Quadro 6 - Estratégia “inferência durante a proferição”

Obra proferida:

Título: O fantástico Fundo do Mar

Autor: Gill Guile

Editora: Ciranda Cultural

Resumo da obra:

O livro faz parte do gênero informativo, descreve e mostra animais marinhos em imagens em 3D ou pop-up, as quais surpreendem ao saltarem das páginas quando abertas e que também podem ser manuseadas pelos leitores.

Anotações do diário de campo:

Durante a proferição, professora questiona:

PR — *Quem será que aparece agora no fundo do mar? Quem será? Vamos ver? Atenção!*

Mostra a imagem do livro. Uma criança suspira encantada e pergunta se a tartaruga sabe nadar:

PR — *Sim, têm tartarugas marítimas que nadam no mar e têm aquelas que andam na terra.*

Outra criança complementa dizendo que algumas tartarugas se enterram na areia:

PR — *Também, e o que elas colocam quando se enterram?*

Várias crianças respondem juntas: os ovos!

PR — *Isso, agora posso virar? Vira a página.* Todas as crianças suspiram ao ver as imagens *pop-up*. PR convida-as a mexer nas animações. Cada uma manipula a imagem, uma de cada vez:

PR — *Quem será que aparece na próxima página, no fundo do mar?*

Elas respondem: o gavião; o caranguejo; a águia!

PR vira a página, algumas crianças fazem expressões de surpresa e outras de encanto. PR continua a proferição. Terminado de ler essa página, chama as crianças para interagir com a imagem em 3D.

PR — *Quem vai aparecer agora?*

Elas respondem: o polvo; um peixe; peixe palhaço; um cavalo marinho

PR — *Então vamos ver isso? Atenção, atenção!*

Vira a página, todas suspiram novamente;

PR — *Você acertou, é um polvo! lindo polvo né?!*

Continua a proferição;

Uma criança observa um peixe palhaço escondido nas imagens;

PR — *Isso, ele tá escondido porque o fundo do mar tem muitos peixes de todos os tipos. Olha que lindo tem golfinho também.* Continua a proferição.

Fonte: a própria autora.

Figura 12 - Capa do livro "O Fantástico Fundo do Mar"



Fonte: Amazon (© 2021-2022).

Enquanto fazia a proferição, a PR dialogava com as crianças para que elas pudessem fazer inferências acerca da continuidade da história e, antes de virar cada página, fazia uma pergunta. Durante a leitura fazer perguntas às crianças sobre o que acreditam que vai acontecer na sequência da história ajuda na elaboração de inferências, usando a informação que recebem dos enunciados e das imagens. Ao estabelecer hipóteses sobre o texto, as crianças demonstraram possuir conhecimentos prévios sobre os animais marinhos.

A partir das perguntas, a PR provocava as crianças a fazerem previsões sobre qual animal iria aparecer e elas se surpreendiam a cada nova imagem que saltava da página. Cada imagem de animal era feita em 3D manipulável, desse modo, a PR convidava as crianças a manusearem as imagens durante a narrativa. Nas palavras de Bajard (2007, p. 37), os livros pop-up “ao fazer surgir uma terceira dimensão, a dobradura facilita o contato sensível”. Para Paiva e Ramos (2016), as imagens lúdicas contribuem para atrair o público infantil ao livro e podem ser úteis no momento de medição leitora ou à leitura individual. “Afinal, formas e acessórios que lembram o brincar e imagens motivantes servem, em sua finalidade, à criação de relações, representações e interpretações” (PAIVA; RAMOS, 2016, p. 199).

Desse modo, supomos que ao proporcionar às crianças a manipulação das dobraduras durante a narrativa, a professora fazia com que elas tivessem experiências estéticas e sensoriais. Estas podem se transformar em futuras necessidades leitoras. Além disso, a “[...] proximidade pela escuta atenta [...] eleva o vínculo na interação, suscitando espontaneidade e encorajando a criança pequena a experimentar novas aprendizagens” (LORENZET; RAMOS; SOUZA, 2021, p. 2623).

Como podemos observar, fazer questionamentos sobre a continuidade da história é uma estratégia que enriquece a imaginação. Porém, se elas forem realizadas depois de ler as frases do livro, sua função muda. Elas se tornam questões para verificar se as crianças estão entendendo o enredo. Nesse caso não se configura em inferências. O “Quadro 7 - Questionamentos para compreensão do texto” traz essa prática.

Quadro 7 - Questionamentos para compreensão do texto

Obra proferida:

Título: A Casa Sonolenta

Autor: Audrey Wood

Editora: Ática

Resumo da obra:

O enredo dessa história consiste em acumulação, isto é, na estrutura do texto ocorrem fatos muito parecidos, que são repetidos diversas vezes. Na história, em uma casa moram pessoas e animais que vivem sonolentos, aproveitando o tempo chuvoso para dormir o dia todo. Porém, uma pulga que está bem acordada vai despertar a casa sonolenta.

Anotações do diário de campo:

Nesse espaço literário a PR usou as bexigas para representar os personagens dormindo na cama.

Após a leitura de cada parágrafo, para cada personagem que deitava sobre o outro, a PR colava uma bexiga na parede, mostrava a ilustração e perguntava:

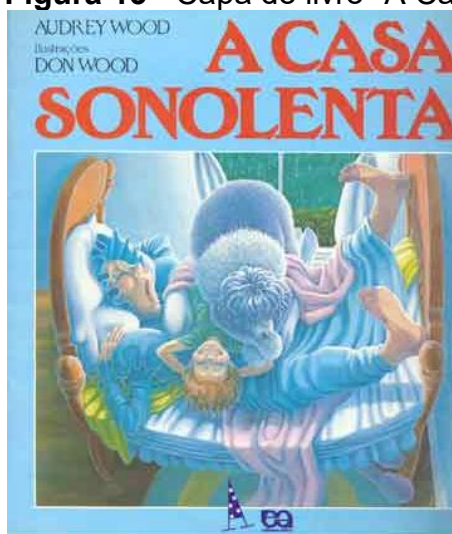
PR — *Em cima dessa avó tinha quem gente? Em cima do menino tinha quem?*

A PR fez essa pergunta para cada personagem. As crianças respondiam por meio da visualidade das ilustrações que acompanham a narrativa e, ao mesmo tempo, antecipam a sequência dos fatos.

Uma criança percebeu a imagem do gato se espreguiçando e perguntou se ele iria subir na cama. Não houve resposta.

Na repetição inversa da obra em que os personagens despertam, a PR fazia a leitura, e para cada personagem que acordava, estourava um balão, deixando as crianças assustadas, mas também animadas. As crianças demonstraram euforia diante da contação e, ao final, pediram uma reprise que foi atendida.

Fonte: a própria autora.

Figura 13 - Capa do livro "A Casa Sonolenta"

Fonte: Amazon (© 2021-2022).

Fica claro nesse trecho que as perguntas eram feitas após a leitura das sentenças. Assim, elas remetiam à compreensão da história e não em sua dedução. Perguntas desse tipo são mais apropriadas após a leitura, quando se faz a recapitulação da história, em situações dialógicas em que o professor quer verificar se as crianças entenderam o texto, ou trazer à compreensão algo que não foi entendido (SOLE, 1998).

Inferir é chegar “à conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo” (GUIZELIM SIMÕES; SOUZA, 2014, p. 15). Na linguagem escrita o autor pode expressar suas ideias gradualmente, deixando alguns conceitos ocultos. Em situações como essa, o leitor precisa desvendar a mensagem.

Na estratégia de inferência, o leitor faz sua dedução do que está por vir ou sobre o que entende que o texto quer comunicar (GIROTTI, SOUZA, 2010). Os leitores em formação não têm ciência dessa prática, é preciso ensiná-los a se atentar ao texto, interpretar e fazer suas deduções.

A linguagem escrita, assim como a oral, é passível de ser assimilada por meio do signo. Entretanto, alguns signos são polissêmicos, dificultando o entendimento da palavra, frase ou texto completo. Desse modo, é possível usar a estratégia de inferir para compreender palavras desconhecidas que possam dificultar a compreensão da história se não forem entendidas durante a leitura. Conforme Girotto e Souza (2010), nesse caso pode-se “inferir o significado de palavras desconhecidas” por meio de pistas deixadas no próprio texto, no contexto da narrativa, nas ilustrações ou nos

paratextos.

O professor estimula o leitor a observar, no contexto do próprio texto, as “dicas” (frase anterior e/ou posterior à palavra: figura, desenhos, imagens, vocábulos grafados em destaque, entre outros aspectos) que possibilitam inferir o significado de uma determinada palavra (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 79).

A linguagem escrita presente nas obras proferidas na turma observada era pertinente ao universo infantil, por isso trouxe poucas dúvidas sobre significado de palavras às crianças, com exceção de duas obras. Uma dúvida surgiu durante a proferição da obra “A Bela Adormecida”, em que houve o questionamento das crianças sobre o que seria uma roca. Para responder à pergunta, ao final da proferição da história a PR explicou seu significado.

Em outro espaço literário, surgiu uma segunda dúvida na proferição do livro “A Família Pastor Alemão”. O “Quadro 8 - Palavras desconhecidas dificultam a compreensão” descreve esse momento.

Quadro 8 - Palavras desconhecidas dificultam a compreensão

Obra proferida:

Título: A Família Pastor Alemão

Autor: Eunice Braido

Editora: FTD

Resumo da obra:

Narra a história de uma família de Pastor Alemão que trabalhava duro como cães-guia e ensinava aos filhotes o valor do trabalho.

Anotações do diário de campo:

O espaço literário estava organizado com colchonetes no chão e com uma cesta contendo livros para que as crianças fizessem a leitura silenciosa. No início da aula só uma criança havia comparecido, a PR deixou-a livre para manipular os livros. Depois de um tempo, a professora pediu para que ela escolhesse um livro para que fosse feita a leitura. A criança escolheu o livro “A Família Pastor Alemão”.

A PR se sentou ao lado da criança e fez a proferição mostrando as imagens, mas não fez comentários ou perguntas durante a proferição. A criança olhava as imagens e escutava com atenção.

Depois da leitura, a PR perguntou o que ela tinha entendido da história, por ter percebido que ela não estava compreendendo, porquanto a narrativa era um pouco longa e continha a palavra “cão-guia” que poderia ser desconhecida por ela. Com a afirmativa da criança de que não estava entendendo, a PR iniciou um diálogo explicativo da história:

PR — *O que você entendeu dessa história? O que fala essa parte?*

A criança descreve uma parte da história que entendeu e mostra outra que não entendeu.

PR — *Então, isso que eu pensei, será que a L. sabe o que é um cão-guia?!*

— A cachorrinha mãe trabalhava como cão-guia em lugares perigosos, cuidava das pessoas;

— O que será que essa mamãe cachorro fazia? O que é ser um cão-guia, você já viu um cão-guia na rua?

PR aponta para a imagem no livro. A criança responde que não sabe:

PR — Você viu que não está mostrando o rosto dessa pessoa, porque ela é cega? Ela não consegue enxergar de nenhum dos dois olhos. Ela ganhou essa cachorra que foi treinada para ajudá-la a atravessar a rua, andar nos lugares, a entrar em alguma loja no shopping. Tem alguns cães-guias que vão para o serviço também junto com a pessoa. A pessoa vai trabalhar e eles vão juntos.

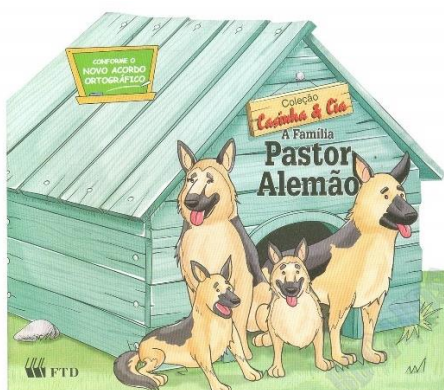
Mostra outra imagem do livro e continua a explicação da história...

— Então, essa cachorra foi treinada para ajudar pessoas cegas, por isso se chama cão-guia.

— Ela fazia isso, era o trabalho dessa cachorrinha, você nunca tinha visto, né?

Fonte: a própria autora.

Figura 14 - Capa do livro "A Família Pastor Alemão"



Fonte: Amazon (2023).

Notamos que a dúvida sobre determinada palavra não foi manifesta pela criança. A PR presumiu que ela não estava entendendo o enredo e, depois de terminar de ler o livro, explicou à criança. Considerarmos que terminar a leitura sem antes entender o significado de alguma palavra que é fundamental na história pode dificultar a compreensão. Esclarecer dúvidas ocorridas durante a leitura do texto é importante, já que influencia diretamente no entendimento dos fatos. Por isso, o processo inferencial é uma estratégia que precisa ser usada e ensinada às crianças para que possam compreender qualquer texto, além de contribuir para a ampliação do vocabulário.

Nessa história, a compreensão da palavra cão-guia era essencial para entender a narrativa. Em casos assim, “[...] é preciso reler o contexto prévio — a frase, o fragmento — para encontrar indicadores que permitam atribuir um significado”

(SOLÉ, 1998, p. 130, grifo do autor). Recorrer ao dicionário, para Solé (1998) seria a última alternativa, visto que para isso é preciso parar a leitura perdendo o sentido lógico e depois será preciso ler novamente. Nesse sentido, entendemos que é importante que o professor intervenha no processo de compreensão, ajudando a criança a aprender como buscar respostas para suas dúvidas no próprio texto, para que ela se forme um leitor ativo, competente e independente. A leitura presume a produção de sentidos. Sendo assim, carece da compreensão de palavras que são relevantes ao texto.

Ter uma bagagem cultural ampla sobre um determinado assunto facilita compreender um texto. Se o conhecimento for reduzido, haverá dificuldade (GIROTTI; SOUZA, 2010). Por isso, é importante que a linguagem escrita seja apresentada à criança desde a Educação Infantil. Quanto mais experiências leitoras ela tiver, maior será seu conhecimento e, dessa forma, poderá elaborar hipóteses e fazer relações sobre o que já sabe com o texto para compreendê-lo.

Quando se tem um repertório cultural amplo, ao ler ou ouvir histórias, pode-se lembrar de algo semelhante ao que está sendo lido/ouvido e, assim, naturalmente realizar outras estratégias como a de conexão.

A estratégia de conexão surge das experiências de vida, de outras leituras e das interações na sociedade. “Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão.” (GUIZELIM SIMÕES; SOUZA, 2014, p. 15). Durante a leitura, alguma cena, imagem, enredo da história faz o leitor/ouvinte pensar “me faz lembrar de...”, nesse momento ocorre a conexão (GIROTTI, SOUZA, 2010).

Conforme explicado no tópico “Paratextos e Estratégias de Leitura”, na seção 3 desta pesquisa, as estratégias de conexão são de três tipos. A conexão texto-texto acontece quando o texto lido faz o leitor/ouvinte se lembrar de um enredo, uma personagem, uma imagem que já tenha observado em outros livros, filmes, músicas, etc. Quando a leitura faz o leitor se lembrar de um acontecimento da sua vida, de seu cotidiano, seja ele bom, ou não tão bom, essa conexão é chamada de conexão texto-leitor. E, por último, se durante a leitura o leitor/ouvinte relacionar o texto com acontecimentos do lugar em que vive, da sociedade, do mundo, em que ele pode ter assistido no noticiário da TV, na internet, ele está fazendo uma conexão texto-mundo (GIROTTI; SOUZA, 2010). Consoante Vagula (2016, p. 151),

quando a criança consegue fazer esse tipo de conexão, além de conectar os textos com suas vivências pessoais, pode ampliar essas relações para pensar em situações que vão além do seu ambiente imediato, amplia a compreensão sobre aspectos mais globais, ao mesmo tempo em que aprofunda as reflexões sobre as temáticas suscitadas pela leitura do texto.

Realizar conexões é importante para as crianças ampliarem a leitura para além do texto, relacionando-as com outras histórias, com suas vivências pessoais e sociais, buscando compreender o texto e a vida.

Nas observações do espaço literário, presenciamos situações em que as crianças realizaram conexões. Vejamos dois momentos em que essa estratégia foi contemplada: “Quadro 9 - Estratégia “conexão texto-texto I” e “Quadro 10 - Estratégia “conexão texto-texto II”. O primeiro quadro mostra a estratégia de conexão texto-texto no momento em que a PR deu continuidade ao diálogo após a proferição da obra “A Família Pastor Alemão”, no qual explicava o significado da palavra cão-guia.

Quadro 9 - Estratégia “conexão texto-texto I”

(Continuação do diálogo do quadro 8)

Após a PR terminar de explicar o significado da palavra cão-guia, a criança, surpresa, fez uma conexão do livro proferido pela professora com uma história que ela possuía em sua casa do gibi da Turma da Mônica.

PR — *Como você descobriu que ele existe? Você é fã do Maurício? Você assistiu à Turma da Mônica? O que você gostou, você leu o gibi?*

A criança entusiasmada explica à professora que foi apresentada à Turma da Mônica por seu pai e que em casa possui várias obras do Maurício de Souza, uma delas é um gibi raro.

PR — *E quem lê para você?*

Ela responde que seu pai e sua mãe, e inicia a contação de uma história que ouviu na noite anterior.

PR — *Nossa, foi bem legal essa história! Que linda história da Turma da Mônica do gibi! Que bom, você tem bastante livro na sua casa?!*

Ela responde que possui vários livros e que está acostumada a que leiam para ela.

Fonte: a própria autora.

No diálogo entre a criança e a PR, podemos observar que ela conseguiu realizar a conexão texto-texto a partir de leituras realizadas em sua casa, junto com sua família. Nesse contexto, fica explícito a importância das práticas de leitura além dos muros da escola. A participação da família é fundamental para que as crianças enriqueçam sua bagagem cultural. Ao relacionar a história do livro proferido pela PR com outra leitura feita pela sua família da história da Turma da Mônica, ela conseguiu

atribuir significado ao texto que anteriormente estava confuso. “Quando os leitores fazem essas conexões, eles não estão apenas se lembrando de experiências vividas, mas, por meio delas, aprofundam a compreensão sobre o texto” (VAGULA, 2016, p. 160).

É importante ressaltar que a criança só conseguiu fazer conexão após a explicação da história feita pela PR. Durante a proferição, ela não tinha entendido o enredo por causa de não saber o significado da palavra cão-guia (como vimos acima).

A seguir, o “Quadro 10 - Estratégia “conexão texto-texto II” apresenta um trecho transcrito de um diálogo que ocorreu em outra observação em que também houve conexão texto-texto.

Quadro 10 - Estratégia "conexão texto-texto II"

Obra preferida

Título: A Casa e Seu Dono

Autor: Elias José

Resumo:

Um poema divertido que relaciona casas com animais e seres humanos por meio de rimas.

Anotações do diário de campo:

Durante a contação do poema “A Casa e Seu Dono”, uma das crianças manifestou uma conexão texto-texto. Ao ouvir uma parte da história que mostrava a casa da barata, ela lembrou da música “Dona Baratinha” e começou a cantar.

A PR aproveitou essa fala e cantou, juntamente com as crianças, a música e, após, retornou à contação.

Fonte: a própria autora.

Figura 15 - História na lata "A Casa e Seu Dono"



Fonte: a própria autora.

O poema “A Casa e Seu Dono” foi transformado em uma história personalizada na lata, e a narrativa é descoberta por meio de imagens que representam os personagens saindo da lata, isto é, da casa. É possível identificar na transcrição acima (Quadro 10) que a criança realizou uma conexão texto-texto e que essa conexão foi espontânea, emergindo da relação que fez com o texto a partir de sua vivência pessoal. De acordo com Vagula (2016, p. 153),

[...] as conexões feitas pelo leitor não precisam estar presas ao que o escritor pretendia, mas o leitor vai além do texto, percorrendo um caminho individual, podendo perpassar vários textos e diferentes suportes com os quais teve contato anteriormente.

São situações como essas que o professor pode ampliar, a fim de que as crianças comecem a conectar as suas vivências aos enunciados para compreender a narrativa. As interlocuções entre texto e leitor/ouvinte produz trocas de saberes. O texto literário pode levar à elaboração do pensamento sobre as relações pessoais, sociais, a própria vida (ARENA, 2010a; SILVA; SILVA, 2019). No entanto, para promover o processo de pensar sobre a vida, é preciso selecionar textos com temas relacionados à reflexão que se quer promover e, à medida que o livro é apresentado, convidar as crianças a pensar, questionar, inferir, e fazer conexões.

Consideramos notável a ação da PR ao dar continuidade na canção iniciada pela criança. Desse modo, ela percebeu que sua fala foi ouvida e valorizada. Além disso, essa ação docente serviu como incentivo para que a criança continuasse a interagir durante a contação. A interação entre mediador e ouvinte durante a leitura literária se constitui em possibilidade de a criança expressar suas ideias, demonstrar seus conhecimentos prévios. O professor pode ampliar os diálogos que possam surgir, bem como convidar outras crianças a se manifestarem.

Tanto no “Quadro 9 - Estratégia “conexão texto-texto I”, como no “Quadro 10 - Estratégia “conexão texto-texto II”, as conexões foram feitas pela mesma criança. A vivência literária que ela tem em casa colabora para que manifeste maiores conhecimentos prévios do que as outras. Não foram observados outros tipos de conexões em nenhum dos outros espaços literários.

No processo de conexão, é fundamental a mediação do professor ajudando as crianças a fazer associações entre as obras, apontando leituras que já foram

realizadas, a fim de que elas recordem e estabeleçam relações. Nessa turma, a prática de leitura literária acontecia semanalmente, e em algumas vezes ocorria até mais de uma vez por semana. E, além disso, todos os finais de semana as crianças levavam livros para casa. Desse modo, elas possuíam uma ampla bagagem literária, com variedade de obras. A PR dispunha uma rica possibilidade de colocar em prática as estratégias de conexão com outros textos, autores, vídeos, pois propunha às crianças experiências com a leitura literária semanal. No entanto, sem o devido ensino da estratégia, as crianças tinham dificuldade de fazer conexões, com exceção daquela criança que desfrutava do contato intenso com os livros em casa por meio da família.

Em relação às estratégias realizadas depois da leitura, presenciemos aproximações com as estratégias de visualização, confirmações de inferência e recapitulação/reconto.

É relevante que as inferências feitas antes e durante da leitura, sejam verificadas após a leitura, para que tenham um sentido em ser realizadas e, assim, as crianças “aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história, a fim de verificar suas próprias previsões” (SOLÉ, 1998, p. 109).

A confirmação das inferências colabora para que a criança perceba que suas ideias têm uma possibilidade de acontecer ou não, e também é uma prática em que o professor pode avaliar se as crianças compreenderam o que foi lido. Antes ou durante a leitura, o professor oportuniza que as crianças exponham suas ideias, hipóteses e, no final da leitura, verificam se foram confirmadas na narrativa. O “Quadro 11 - Estratégia “confirmação de inferências” apresenta um momento em que ocorreu essa estratégia.

Quadro 11 - Estratégia “confirmação de inferências”

(Continuação do espaço literário em que foi proferida a história “Romeu e Julieta” no Quadro 5)

Terminada a proferição da história, a PR iniciou um diálogo, a fim de verificar se as hipóteses iniciais que as crianças fizeram se confirmaram:

PR — *Gente, deixa eu falar um negócio para vocês! Quando a gente começou, a ideia era que a borboletinha ia se apaixonar pelo Romeu... Então, foi diferente, não foi uma história de amor como a gente viu da princesa e do príncipe, de amor verdadeiro, é uma história de amizade de famílias que se uniram, de natureza.*

As crianças compreenderam que algumas de suas inferências não se confirmaram.

PR — *Porque, quando a gente olha o que tem na capa do livro a gente tem uma ideia, mas quando a gente abre o livro, aí a história vai acontecer. Por isso é importante aprender a ler. Olha quantas coisas legais que nós vimos!*

— *O que mais que a gente viu aqui na capa que aconteceu, que elas falaram certinho?*

As crianças responderam: uma era maior; eles eram melhores amigos;

PR — *Uma era maior e tinha flores amarelas, tava certinho? O que mais? As flores estavam diferentes, mas inicialmente cada um no seu lugar, separadinho e, depois, o que aconteceu?*

Elas respondem: depois todos se juntaram; e teve amor;

PR — *Sim, mas a história de amor era de amizade de amigos que estavam brincando. [...]*

Fonte: a própria autora.

A professora sempre procurava saber se as crianças haviam entendido a história, fazendo perguntas que levavam à recapitulação. Dialogar no final da história leva as crianças à reflexão para a compreensão da ideia central do texto e a expressarem suas opiniões e sentimentos. Com essa atividade elas podem ver possibilidades que não observaram no decorrer da leitura, por meio da fala de outras crianças e do professor.

No caso apresentado, as crianças deduziram que a história versava sobre amor, o qual a professora corrigiu, explicando que era sobre amizade. “Nessa atividade, [...] a confirmação de hipótese levantadas anteriormente acontece, revelando, assim, a compreensão da história” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 81). Isto posto, percebemos que as crianças compreenderam o enredo da história e que as inferências iniciais de uma das colegas não corresponderam à trama.

Algumas vezes a PR ampliou esse diálogo final, perguntando para as crianças se elas formulariam um final diferente. Geralmente fazia essa atividade mostrando novamente as ilustrações do livro. Contudo, em nenhum dos espaços literários ele foi compartilhado para que as crianças pudessem manuseá-lo. O livro é um objeto da cultura que carrega em si a linguagem escrita, as objetivações humanas. Por essa razão, é de suma importância que a criança tenha contato com ele, manipule, explore. Cabe ao professor permitir o manuseio do livro lido, ensiná-la as atitudes do leitor. “O ato de ler consiste em ensinar a criança a ter uma atitude ativa perante o enunciado, como manipular, agir, extrair e questionar o texto” (SILVA; SILVA, 2019, p. 96).

Na entrevista, em uma das questões ela relatou que, depois da leitura, trabalha com o reconto, de forma oral, a fim de compreender “a elaboração do pensamento, a sequência lógica dos fatos e a memorização” que a criança teve ao ouvir histórias. Vejamos uma situação em que a professora trabalhou o reconto realizado pela criança no “Quadro 12 - Estratégia de “reconto I”.

Quadro 12 - Estratégia “reconto I”

(Início do espaço literário em que foi proferida a história “A Casa Sonolenta” no Quadro 7.)

Anotações do diário de campo:

A PR deu início ao Espaço Literário, convidando as crianças a recontarem a história dos livros que levaram para casa na sexta-feira da semana anterior. (Nesse dia compareceram duas crianças). Cada uma recontou sua história, “Barbie quero ser atriz” e “Barbie salvas” da Ciranda Cultural, olhando as ilustrações e relembrando o que ouviram da leitura feita pela família.

A PR fez a mediação, ensinando a elas como ler para o outro, nesse caso, a colega de sala, fazendo perguntas que norteavam a proferição das crianças:

PR — *Mostra a figura para a amiga! Ela ouviu você falando, mas não viu as figuras, as imagens do livrinho* (vira o livro que está na mão da criança para que a outra possa ver as ilustrações).

— *O que a princesa está fazendo aí, mesmo?*

— *Quem são esses aqui?* (aponta para os personagens);

— *O que está acontecendo nessa página?*

Com a ajuda da PR, as crianças conseguiram lembrar parcialmente as histórias e contadas.

Fonte: a própria autora.

Essa atividade foi realizada em um dia em que somente duas crianças compareceram à aula¹⁴. Percebemos a preocupação da PR em formar o pequeno leitor ao explicar às crianças como realizar a narração para o outro. Mostrou que não basta apenas narrar, é necessário permitir a visualidade das imagens para que o outro construa significados e sentidos da história. Nessa atividade a PR não fez a proferição, contudo induziu à elaboração do pensamento criativo das crianças, indagando-as sobre as passagens do livro.

Nos referimos a pensamento criativo, porque notamos que em algumas partes as crianças não lembraram a continuação da história e, desse modo, a PR fazia questionamentos a elas com o intuito de que observassem as ilustrações para lembrar e, mesmo quando com a mediação docente a rememoração não alcançava êxito, as crianças elaboravam outras cenas para continuar a narrativa. Entendemos que na formação do pequeno leitor essa atividade é positiva, porquanto a criança aprende a elaborar sua própria história. Logo, aprende que a leitura não acontece só quando alguém lê para ela enquanto ela não é alfabetizada, mas que ela própria pode “ler” para si.

¹⁴ Não inserimos o resumo dos livros e as imagens das capas, porque eles não foram proferidos pela professora.

Para Valiengo e Souza (2016, p. 118), é importante permitir que as crianças recontem as histórias. Dessa maneira elas desenvolvem a “memória, linguagem oral, corporal, organização da sequência”. Ao recontar histórias, elas usam, mesmo sem saber, estratégias leitoras que ativam seus conhecimentos prévios, os quais são os recursos que usam para criar as narrativas. Fazendo conexões com outras histórias conhecidas por elas, visualizam imagens mentais para lembrar ou criar por meio da imaginação.

A prática de reconto contribui para o enriquecimento da língua, pois como afirma Bajard (2007), a proferição revela o funcionamento e a complexidade da língua escrita, ausentes no discurso. Contudo, como este atua em situação de comunicação entre emissor e ouvinte. O autor pondera:

esse enriquecimento é manifestado na sessão de mediação quando a criança conta uma história contida dentro do livro. A reformulação oral, por parte de uma criança, de um texto sonoro escutado, tende a incorporar uma parte das palavras do autor, inclusive algumas anteriormente desconhecidas e às vezes ainda mal dominadas. [...] Ela inicia, assim, o letramento da criança (BAJARD, 2007, p. 90).

Ademais, o reconto contribui para a formação das funções psíquicas superiores, dado que para realizar essa atividade são mobilizadas várias funções psíquicas como imaginação, criação e fala. E a criança aprende a organizar seu pensamento para falar e ser entendida. A repetição da história proporciona à criança o encontro de vários significados e sentidos que vão se agregar aos seus conhecimentos prévios (SOUZA; GIROTTO, 2017).

Na atividade de reconto exposta, cada criança teve a oportunidade de realizar a sua. Às vezes, essa atividade acontecia também ao final da proferição de modo coletivo quando a PR retomava às ilustrações e fazia perguntas às crianças acerca do enredo, a fim de perceber se elas compreenderam a história e se organizavam seus pensamentos em uma sequência lógica, como informou na entrevista. Vejamos um recorte abaixo, extraído de uma das observações em que o reconto foi trabalhado no coletivo no “Quadro 13 - Estratégia “reconto II”:

Quadro 13 - Estratégia "reconto II"

(Continuação do espaço literário em que foi proferida a história “A Princesa e a Ervilha” no Quadro 3.)

Anotações do diário de campo:

Depois da proferição, a PR mostrou novamente as ilustrações, questionando às crianças, a fim de que elas pudessem recontar a história:

PR — *Vocês já viram essa história da Princesa e a Ervilha? Não, né? Essa é a primeira vez que a gente lê essa história. Eu vou passar aqui para vocês verem. Olha o que aconteceu: o que o príncipe estava procurando?* (mostra as ilustrações com o livro em sua mão);

As crianças responderam: uma princesa!

PR — *O que aconteceu aqui com ele?*

Elas responderam: ele encontrou a princesa e não gostou;

PR — *Por quê? Como ela chegou na casa do príncipe?*

Crianças responderam: encharcada;

PR — *O que a mãe do Príncipe fez, a rainha?*

Elas responderam: colocou ervilha embaixo do colchão e 20 colchões;

PR — *Olha que mente maldosa 20 colchões e 20 acolchoados. O que aconteceu com o corpo da princesinha?*

As crianças responderam: ela não conseguia dormir, porque parecia que ela estava deitada em pregos;

PR — *Isso mesmo, aí quando ela falou isso o que a rainha descobriu?*

As crianças responderam: uma princesa;

PR — *Ela era uma princesa da nobreza mesmo, só dormindo em lugares bem acolchoados, bem preparados e, com isso, só uma princesa de verdade poderia sentir se tinha algo naquele colchão;*

PR — *Vocês gostaram da história?*

Crianças: simmm!

PR — *Olha gente, agora que terminamos de ouvir essa história, nós vamos representar essa história da Princesa e a Ervilha com desenho. Vamos fazer um desenho agora. Pode pegar o pote de massinha de modelar, só para fazer a ervilhinha dessa história.*

Fonte: a própria autora.

Verificamos que a PR faz perguntas às crianças que as ajudaram a sintetizar mentalmente o texto. A estratégia de reconto contribui para que as crianças concentrem “sua atenção e lembrança no que é fundamental” da história (SOLÉ, 1998, p. 193). Como se nota pelas respostas, elas compreenderam a ideia central da história. Ao recapitular no coletivo, cada uma pode expor o que entendeu, gostou, sentiu ou, ao contrário, não gostou, não entendeu, da narrativa.

Nessa atividade dialógica, elas trocam impressões e sentimentos, aprendem a lidar com eles, e a controlar sua conduta ao entender que precisam esperar sua vez de falar e ouvir. Porventura, a criança se lembra de histórias semelhantes e sente necessidade de compartilhar com a turma partilhando conhecimentos.

Em todos os espaços literários, a PR terminava o diálogo final perguntando se gostaram da história. Para finalizar, era solicitado às crianças que desenhassem a parte da história que mais gostaram. Nessa atividade podemos observar a estratégia de visualização.

Em conformidade com Girotto e Souza (2010), a estratégia de visualização é semelhante à estratégia de inferência, por que visualizar é inferir. Por isso quando se planeja o ensino das estratégias, elas são trabalhadas em conjunto. Consoante às autoras, a visualização acontece quando imaginamos situações reais ou fictícias, desenhamos para aprender ou para não esquecer. Quando lemos/ouvimos uma história, imaginamos o enredo, as cenas, os ambientes, os objetos e os personagens na nossa mente. “Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de visualização, pois ao ler deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente” (GUIZELIM SIMÕES; SOUZA, 2014, p.15). De acordo com Vagula (2016, p. 147),

o processo de criar imagens mentais não envolve apenas o que é visual, mas também sentimentos, emoções e sensações. Assim, ao visualizar, é possível recriar em nossa mente elementos que nos façam sentir medo, tristeza, alegria, acionar a audição imaginando uma melodia, o som da voz ou os ruídos do ambiente, salivar ao imaginar o sabor de um alimento, ficar ansioso a respeito do desfecho de uma sequência narrativa, ou experimentar as sensações de frio, calor, sentir um aroma ou faltar o ar.

Com o interesse de que a estratégia de visualização aflore as situações acima e ajude na compreensão do texto, carece ao professor mediar a relação da criança com o livro, incentivando a atenção aos enunciados, a observar as ilustrações e, a partir deles, realizar ações mentais para além das apresentadas no texto. As ações mentais realizadas durante a visualização auxiliam a compreender o texto de forma significativa, “[...] as imagens criadas pelos leitores, por meio da visualização, são profundamente pessoais e fazem com que a experiência da leitura se torne mais prazerosa e permita o engajamento na prática literária” (HARVEY; GOUDVIS, 2008 apud GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 85).

Por ser uma atividade pessoal, as visualizações que cada um faz são únicas e se diferenciam das realizadas pelo outro. Destarte, ao assistir um filme sobre determinada obra lida, por vezes o leitor se surpreende ou se decepciona com a releitura cinematográfica (VAGULA, 2016).

A estratégia de visualização pode ocorrer em qualquer momento antes, durante ou após a leitura. É função do professor ensinar às crianças o que passa na mente quando lemos ou ouvimos uma história. “São as conversas interiores com o texto que

está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos é que vai ajudar a criar um sentido para o texto” (GUIZELIM SIMÕES; SOUZA, 2014, p. 15).

Na turma observada, situações que remetem à estratégia de visualização ocorriam geralmente no final da proferição da literatura. A seguir, trazemos dois trechos de momentos vivenciados que reportam a essa estratégia no “Quadro 14 - Estratégia “visualização I” e no “Quadro 15 - Estratégia “visualização II”.

Quadro 14 - Estratégia "visualização I"

(Continuação do espaço literário em que foi proferida a história “A Casa e seu Dono” no Quadro 10.)

Anotações do diário de campo:

Dando continuidade ao diálogo após o reconto do poema “A Casa e Seu Dono”, a PR explicou às crianças que elas iriam fazer, com sua ajuda, uma casa de dobradura de papel e desenhar nela um personagem. Para isso elas teriam que imaginar esse personagem e depois desenhar:

PR — *A história fala que a casa de repente vira casa de gente e apareceu um menino. Quem mais pode aparecer além do menino?*

Crianças responderam: eu acho que vai sair uma cabrita; eu acho que é um elefante.

PR — *Uma cabrita, a L. gostou da cabrita e M.V. gostou do elefante;*

As crianças manifestam os seus gostos, porque uma tinha um elefante de pelúcia e, a outra, porque a casinha da cabrita era cheia de florzinha.

PR — *Vão pensando no personagem que vocês vão fazer para colocar na casinha de dobradura.*

Fonte: a própria autora.

Para que a estratégia de visualização tenha efeito, é recomendado que o mediador da leitura faça pausas na proferição e estimule as crianças a imaginar o que foi lido. Depois elas podem fazer desenhos ou explicar as imagens mentais que criaram (GIROTTI; SOUZA, 2010; VAGULA, 2016). Para esse propósito, os livros utilizados precisam ter enunciados com descrições, a fim de influenciar a imaginação.

No espaço literário observado acima, a obra proferida era um poema o qual não trazia descrições das casas e nem dos animais. Entretanto, o tema casa e os animais que foram apresentados são de familiaridade das crianças, visto que todas sabem o que é uma casa e os animais, geralmente, fazem parte de desenhos animados, filmes, outras literaturas ou até da vivência delas, como relatado por uma das crianças que havia passado o final de semana no sítio do avô em contato com vários animais. Desse modo, imaginar uma personagem para desenhar na casinha de dobradura não seria algo muito difícil para elas.

Podemos perceber que as crianças manifestaram suas visualizações mentais a partir dos elementos da história proferida, e pelo sentimento de afeto que uma delas sentia por seu brinquedo e a outra por flores. A experiência literária e de vida de cada uma foi o suporte que tiveram para imaginar. Entretanto, verificamos que elas pouco avançaram em relação à história, talvez pela razão dessa história contada ser uma adaptação de um poema confeccionado com material de EVA, contendo poucas imagens e narrativa.

Supomos que a dificuldade para imaginar novos personagens ocorreu em razão de que o trabalho com a estratégia de visualização não foi planejado com o intuito de ensinar essa estratégia às crianças. O que houve foi uma prática comum da finalização dos momentos literários recorrentes em grande parte das pré-escolas. Pedir para que as crianças desenhem cenas da história, principalmente a parte que mais gostou, é um recurso corriqueiro, muitas das vezes utilizado sem propósito definido. A atividade que a criança realiza para desenhar serve mais como registro de atividades para apresentar aos pais, do que para auxiliar no desenvolvimento psíquico infantil e para a compreensão do texto. Dessa forma, a estratégia de visualização nesse momento ficou empobrecida.

Para que as crianças consigam criar imagens mentais, o professor tem que ensiná-las, orientado a prestar atenção na narrativa, a relacionar seus saberes com a linguagem verbal e imagética. Durante o espaço literário, o professor deve organizar as ações para estimular as crianças a avançarem em seus conhecimentos. É importante criar situações para que elas possam criar suas imagens mentais. Pode-se fazer questionamentos induzindo ao pensar, imaginar, perceber o sentimento que tiveram durante a leitura, entre outros.

Em outro espaço literário foi realizada uma atividade envolvendo a estratégia de visualização de forma mais ampliada e, a nosso ver, que contribuiu melhor para a compreensão do texto e para a formação da imaginação. O “Quadro 15 - Estratégia “visualização II” e “Figura 16 - Varal de desenhos” apresentam como essa prática ocorreu.

Quadro 15 - Estratégia “visualização II”

(Continuação do espaço literário em que foi proferida a história “O Sapato que Miava” no Quadro 4.)

Anotações do diário de campo:

Após terminar a proferição do livro “O Sapato que Miava”, ocorreu uma atividade de registro da história. A PR entregou uma folha sulfite a cada criança, escreveu o nome do livro na lousa e orientou para que copiassem na parte superior da folha. Depois elas deveriam fazer um desenho do trecho da história que mais gostaram. Terminada essa atividade de desenho, cada criança foi convidada a mostrar e explicar para a turma a parte da história que desenhou e pendurar seu registro no varal de histórias.

Depois que todas as crianças terminaram de explicar o desenho que fizeram, a PR fez uma recapitulação:

PR — *Cada um olhou a história com seu olhar e fez o desenho do jeito que imaginou. Alguns retrataram a rosinha, outros, o gato. A maioria, o gato dentro do sapato ou o cachorro dentro do chinelo. Outros, retratam a Dona Velha indo na feira, outro, gostou da confusão, a dentadura. Cada um teve um olhar sobre a história e olha como esse varal ficou bonito, com diferentes desenhos de cada um.*

— *Vamos bater palma para todo mundo! Parabéns para essa turma top que soube ouvir a história, entender a história e registrar a história!*

Fonte: a própria autora.

Figura 16 - Varal de desenhos



Fonte: a própria autora.

Constatamos que cada criança elaborou seu desenho a partir da narrativa da história, se apoiando em um trecho diferente. Segundo Vigotski (2009), ninguém imagina e cria a partir do nada, tudo que existe no mundo foi elaborado e ampliado de algo já existente. Na compreensão da literatura, esse processo também pode acontecer. A criança associa o que contemplou na obra com sua imaginação, “[...] o leitor aprendiz pode utilizar as dicas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 88).

Na fala da PR observamos que ela explica às crianças que cada uma teve uma percepção diferente da obra, ficando claro que há vários sentidos em um texto dependendo da compreensão e sentimentos de cada um. Conforme conclui Vagula (2016), em sua pesquisa sobre o uso das visualizações pelas crianças, com essa estratégia elas constroem sentidos para o texto e entendem que suas imagens mentais são diferentes “daquilo que o autor pensou e cada um cria em sua mente uma possibilidade de entendimento, quando visualiza a partir do que o autor escreveu” (VAGULA, 2016, p. 148).

Consideramos que essa atividade realizada foi positiva, porquanto contribuiu para o desenvolvimento criativo e cognitivo das crianças ao ter que imaginar para produzir seus desenhos e depois explicá-los aos demais. E, para cumprir essa atividade, cada uma precisou de elaborar e organizar seus pensamentos para dirigir a fala a outras crianças, de modo que elas a compreendessem, melhorando também sua comunicação. Além disso, fez com que a criança se sentisse valorizada ao comentar suas impressões a respeito da obra e mostrar a todas suas produções.

Era dado a elas a liberdade de imaginar e elaborar sua própria criação e, por meio dela, demonstrar sua compreensão da história, haja vista que os desenhos não eram prontos, estereotipados, para colorir. Essas atividades permitiram às crianças elaborar ações mentais, pensar, imaginar, criar e falar. Na visão de Mello (2010), as atividades de expressão (o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala) fazem parte da infância, são fundamentais para a formação da identidade, personalidade e inteligência das crianças.

A atividade realizada no “Quadro 15 - Estratégia “visualização II” foi mais produtiva que no “Quadro 14 - Estratégia “visualização I”, dado que permitiu às crianças realizarem várias ações para cumprir o recomendado pela professora. Com a realização dessas práticas inerentes ao ato de ler autônomo, as crianças podem perceber o quão importante é a elaboração do pensamento durante a leitura para atribuir significado e sentido ao texto. Se for explicado, elas podem entender que enquanto leem ou ouvem uma história proferida por alguém, elas criam imagens em suas mentes que remetem à história, e fazem isso sem perceber, como todos os bons leitores. A criança precisa aprender que pode usar as visualizações para entender o texto.

De modo igual às outras estratégias, previsão e inferência, visualizar provoca no leitor/ouvinte necessidade de prosseguir a leitura/escuta literária para descobrir se as imagens que criaram se aproximam da história, “[...] o que demonstra um envolvimento do leitor com o texto, resultado do processo de criar imagens mentais e de experimentar diferentes sensações e/ou emoções durante a leitura” (VAGULA, 2016, p. 146).

Podemos perceber nesses excertos das observações que a estratégia de visualização requer um ensino planejado e intencional. A ação do professor deve voltar-se a modelar para a criança como ela pode realizar ações mentais relacionando com a literatura. É preciso ajudar a criança a entender que a narrativa textual pode ser compreendida pelas imagens mentais que faz enquanto ouve a história e que podem ser ampliadas para além das páginas do livro. Quando a história termina na obra ela continua na imaginação.

Em suma, podemos notar que houve o emprego de alguns paratextos e estratégias de leitura de maneira espontânea, sem intencionalidade de ensino às crianças. O uso de paratextos para a compreensão leitora era respaldado somente nas informações da capa, com exceção da utilização da folha de rosto de uma obra. Alguns livros utilizados eram pobres em paratextos, contudo, os que continham não foram utilizados, talvez por desconhecimento da importância dessa estratégia.

Para formar leitores é indispensável a compreensão do texto. Desse modo, o ensino das estratégias de leitura se torna inevitável. Por isso, precisa haver um planejamento sistematizado e intencional, visando colocar as crianças em contato com atividades organizadas de leitura com intervenções adequadas para o ato de ler.

5.3 Entrelaçando a literatura e o jogo de papéis

Com o objetivo de formar os pequenos leitores, o contato com os livros, a proferição de histórias, os diálogos entre e sobre as leituras e a leitura silenciosa são recursos pedagógicos essenciais. Da mesma forma, consideramos relevante a inclusão das obras literárias atreladas à ludicidade da brincadeira, tendo em vista que, como descrevemos na segunda seção, a partir dos estudos de Elkonin (2017), Leontiev (1978) e Vigotski (2008), o jogo de papéis sociais é a atividade-guia que tem

função principal para o desenvolvimento infantil no período da pré-escola¹⁵.

Leontiev (1978) explica que na época da infância a criança entende que é dependente dos adultos e isso determina sua relação com eles. Para o psicólogo, a criança vive em “dois círculos”: um menor e outro maior. O círculo menor consiste na sua relação com os moradores da sua casa: mãe, pai, irmãos, entre outros. O círculo maior é constituído pelos sujeitos presentes nas outras esferas sociais em que participa, como, por exemplo, na escola. Leontiev (1978) esclarece que na escola a criança tem necessidade de que a professora lhe dê total atenção e faça a mediação de sua interação com as outras crianças, pois nesse momento ela sente um estranhamento do novo meio em que está participando e das novas crianças que está se relacionando. A partir da entrada da criança na escola, o professor começa a fazer parte do círculo menor, mais íntimo. Por sua dependência em relação aos adultos, ela vê no professor um modelo de conduta (LEONTIEV, 1978).

Desse modo, a criança aprende e se desenvolve por meio de brincadeiras, imitando as atividades dos adultos que ela observa nos círculos em que participa. Na brincadeira, a criança satisfaz seus desejos de fazer ações dos adultos que não pode realizar de imediato. Para isso, ela “[...] envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 109). Em conformidade com Valiengo e Souza (2016, p. 106),

esse jogo simbólico, realização imaginária de desejos irrealizáveis, permite à criança imitar, imaginar, criar, apropriar-se de regras, enfrentar situações hipotéticas que contribuem para o desenvolvimento da sua autonomia e possibilita reviver de situações práticas e emocionais, a compreensão do mundo real e a auxilia na realização de desejos e resolução de conflitos [...].

Na realização dessa atividade lúdica, a criança reproduz as capacidades humanas satisfazendo sua necessidade de experienciar práticas próximas às reais. Estabelece relações com o outro enquanto interage e se expressa, vivencia sensações e emoções, reflete e reproduz os modos de ação com os objetos e os meios de comportamento. Nesse processo, se apropria da cultura, dos modos sociais

¹⁵ Brinquedo e brincadeira possuem conceitos distintos. A brincadeira é a ação, a atividade concreta. Segundo Marcolino (2013, p. 49), o brinquedo é o objeto acessório na atividade infantil que auxilia a criança a desempenhar os papéis e amplia sua capacidade de imaginar. De acordo com Prestes (2010, p. 156), em algumas traduções, como em “A Formação Social da Mente”, de Vigotski (1999), há distorções na tradução, a palavra brincadeira é traduzida como brinquedo.

de convivência e supre sua necessidade de assimilação do mundo.

Como atividade principal, a brincadeira ou o jogo de papéis sociais influencia no desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a imaginação, a criação, o pensamento e a consciência sobre o mundo. Vigotski (2009) declara que a criação infantil tem relevância no desenvolvimento da criança e é na brincadeira que ela cria situações imaginárias a partir das suas vivências, transformando os objetos em suporte para o brincar. De acordo com Lazaretti e Mello (2018, p. 127),

[...] esses objetos, no interior da brincadeira, convertem-se em objetos lúdicos, não são instrumentos apenas de manipulação, mas as ações com eles inserem-se em novas relações da criança com a realidade social, adquirem um novo sentido social: ocorre a conversão da menina em mãe, da boneca em filha e os atos de dar banho, preparar comida, dar de comer, transformam-se em responsabilidades para a criança ao assumir tal papel e agir de acordo com suas ações.

A brincadeira se constitui em uma atividade humana. Sua realização proporciona saltos qualitativos no desenvolvimento social, psíquico, motor e afetivo, pois a criança representa e internaliza as relações sociais (ELKONIN, 2017). Agindo e interagindo na brincadeira, a criança assimila as objetividades culturais, as relações humanas. Essas aprendizagens formam e transformam sua personalidade e sua subjetividade.

Vigotski (2009) valoriza a dramatização infantil, visto que na encenação a ação da criança é ativa e relacionada a suas vivências pessoais. Com os elementos da realidade, ela cria fantasias, imagens mentais, e as materializa nas situações criadas e desenvolvidas na brincadeira. Para Vigotski (2008, p. 35),

a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

Nesse cenário, pela educação, no ensino, em atividade principal (ou atividade-guia), é que a criança se desenvolve. Estando em constante atividade de jogo de papéis, ela cria significação e consciência do mundo.

O trabalho do professor da pré-escola que visa o brincar intencional, a

dramatização, tem extrema relevância para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, visto que, como aponta Vigotski (2008), atua na ZDP, formando novas funções psíquicas superiores. Ademais, ao trabalhar com aquilo que a criança pode fazer, mas ainda precisa de ensino ou ajuda, colabora para um alargamento de saberes e para que ela se constituía como sujeito, como cidadã.

A brincadeira de jogo de papéis não é natural e não surge do nada. Marcolino (2013) explica que o professor pode ajudar na organização da brincadeira. Para isso, pode promover as condições do jogo, como o tempo e o espaço, oferecer objetos diversos, sugerir temas diferentes e problematizar as relações para enriquecer a situação imaginária das crianças, promovendo, assim, a superação de práticas cotidianas.

Sobre esses aspectos, presenciamos no espaço literário algumas atividades relacionadas ao jogo de papéis. Apresentamos um desses momentos no “Quadro 16 - Jogo de papéis”.

Quadro 16 - Jogo de papéis

Anotações do diário de campo:

A PR apresentou às crianças uma caixa com fantasias de vários personagens e explicou a elas que cada uma poderia escolher uma fantasia e uma música para interpretar um personagem. Enquanto elas experimentavam as fantasias, a PR fazia questionamentos sobre qual história pertencia a fantasia:

PR — *Olha: tem fantasia de princesa, príncipe, fantasia de uma sereia..., qual história tem príncipe, princesa? Qual história tem sereia?*

Uma criança respondeu que tem a história da Ariel, e perguntou se poderia representá-la.

Outra criança, depois de vestir uma fantasia de princesa, disse que se sentia como se fosse princesa de verdade. Enquanto as crianças experimentavam várias fantasias, algumas iam até o espelho para se observarem.

Nesse momento, um menino já fantasiado se aproxima da pesquisadora com a intenção de que percebesse sua fantasia. A pesquisadora pergunta: quem é você? Ele responde, entusiasmado, que era ele mesmo, o pirata (diz seu nome).

Após todos escolherem sua fantasia, inicia-se a apresentação de uma das crianças, “A Linda Rosa Juvenil”. As outras crianças cantam a música da personagem. De repente uma percebe que ninguém está representando a bruxa, e grita, eufórica, perguntando quem é a bruxa. Todas se olham espantadas. Interrompem a apresentação e iniciam uma discussão sobre a falta da bruxa. A PR intervém e recomenda que continuem sem a bruxa e no lugar do rei viria o pirata.

Terminada essa apresentação, enquanto a professora preparava a música do outro personagem para ser representado, as crianças brincam. O pirata chama uma menina vestida de princesa pelo seu nome. Ela imediatamente pede para que não a chame pelo seu nome real e sim pelo de princesa, Rapunzel.

Após, a professora pergunta ao menino.

PR — *Qual música você vai querer?* O menino responde que quer a música do Capitão Gancho. Inicia-se a apresentação do Pirata.

No meio da apresentação, a PR entende que a música continha uma linguagem de vingança, interrompe a música e procura outra:

PR — *Esse Capitão Gancho é muito ruim, está muito bravo, vamos mudar. Qual você quer? Uma coisa mais alegre, esse Capitão Gancho está muito bravo.*

Outra criança concorda com a PR e diz que o Capitão Gancho é muito bravo.

PR — *Que outro personagem você quer ser? Escolhe outro personagem mais legal para gente poder ver.*

O menino fica pensativo, observa as fantasias, e escolhe a fantasia do Homem-Aranha.

Inicia-se a apresentação do Homem-Aranha. O menino não consegue representar, a PR intervém fazendo gestos para ele imitar:

PR — *Tá subindo;*

— *Tá pulando, isso aí Homem-Aranha, solta sua teia Homem-Aranha!*

— *Agora tá voando, tá voando na teia, isso aí é Homem-Aranha!*

— *Agora tá voando na teia, isso aí Homem-Aranha!*

— *Uhull, agora tá correndo Homem-Aranha, sai correndo...*

— *Palmas para o Homem-Aranha, gostaram?!*

Fonte: a própria autora.

Figura 17 - Jogo de papéis: “A Linda Rosa Juvenil”



Fonte: a própria autora.

Nessa observação houve o ensaio da dramatização da cantiga “A Linda Rosa Juvenil”, a qual seria posteriormente apresentada aos pais no encerramento do ano letivo que estava próximo, e de personagens aleatórios. Antes da dramatização, a PR mostrou várias fantasias que elas poderiam escolher para representar o personagem correspondente. A variedade de fantasias disponibilizadas permitiu que a PR pudesse questionar as crianças acerca das histórias que elas representavam, desse modo, ativava o conhecimento prévio das crianças e permitia a elas fazerem conexões com outras histórias. Cada criança escolheu uma fantasia e selecionou uma música para que pudesse representar o personagem.

A PR organizou o ambiente, colocando um colchonete no chão para que a criança que fosse representar “A Linda Rosa Juvenil” pudesse deitar. Delimitou o

espaço do “palco” e auxiliou as crianças na escolha dos papéis de cada uma. Todas ficaram entusiasmadas com a atividade. Algumas crianças olhavam-se no espelho, admirando o personagem que iriam representar. Em consonância com Valiengo e Souza (2016), o uso de figurino serve de incentivo para levar a criança ao mundo imaginário.

As meninas que estavam há vários dias frequentando as aulas representaram os personagens com facilidade, dada a forma simples dos enredos e pela vivência com temas de princesas, por meio das obras que a professora havia lido nos outros encontros. Desse modo, não foi necessário que a PR mediasse as ações pertinentes a cada personagem. Elas envolveram-se no papel, respeitando as regras da encenação, conforme a professora iniciava a música, e dava sinal para começar a atuação. Além disso, utilizaram os recursos materiais com a coerência de sua finalidade. Consoante Vigotski (2007), na brincadeira a criança se subordina a regras de comportamento oriundas da própria situação imaginária, de acordo com o tema. Na opinião de Valiengo e Souza (2016, p. 125),

[...] oferecer oportunidades rotineiras de jogo de papéis, engaja as crianças no enredo e trama das narrativas. Por meio dele, toma-se o lugar de um personagem e pode-se representá-lo para a classe, o que lhes permite, compreender a conduta, os valores morais de um dado protagonista [...].

Supomos que nessa atividade as crianças puderam entender que roupas e acessórios revelam o perfil dos personagens, suas ações, como se relacionam e se comportam. O significado que as crianças possam ter apropriado nessa atividade em que estavam inteiramente envolvidas pelo pensamento, imaginação, ações, linguagem, propicia a forma de se relacionar e utilizar os objetos, associando aos acontecimentos cotidianos.

Durante essa aula houve o desenvolvimento de várias encenações. As meninas não tiveram dificuldade em encenar, somente o menino (único da turma) que estava com número elevado de faltas, possivelmente por causa da pandemia, precisou de mediação para suas ações. Enquanto ele estava representando o primeiro personagem que foi sua escolha, o pirata, não teve dificuldades, mas ao representar o segundo personagem, o Homem-Aranha, elas apareceram, talvez pela razão dele não ter familiaridade com esse personagem. Desse modo, a PR realizou gestos para ele observar como agir e, ao mesmo tempo, dizia o que deveria fazer.

Marcolino (2013) orienta que o professor precisa assumir um papel na brincadeira, pois ele é quem tem maiores conhecimentos para servir de modelo para as crianças. Quando o professor brinca junto com as crianças, atuando como um personagem, ele mostra adequadamente as relações entre as pessoas e os objetos. Nessa apresentação demonstra a forma mais evoluída e complexa das ações, levando a criança a perceber além das aparências imediatas, perceber a essência das relações humanas e objetais. Para que a criança considere o professor como modelo e o imite, suas ações, ideias e relações precisam ser interessantes para a brincadeira (MARCOLINO, 2013).

Verificamos que a professora não representou nenhum personagem, mas a ação de fazer gestos para a criança imitar foi importante para que o menino representasse o personagem. Conforme já mencionamos, o conhecimento não é inato. Primeiro ocorre nas relações interpessoais, depois, de apropriado se transforma em interpessoal. Dessa forma, fazer gestos para a criança imitar tornou a atividade produtiva para o desenvolvimento infantil. Ademais, a PR permitiu que a encenação ocorresse de maneira espontânea, nada foi imposto, nem decorado, estando em conformidade ao que orienta Vigotski (2009)¹⁶.

As crianças demonstraram em suas falas e ações que se sentiam como se fossem o próprio personagem, atitudes observadas em dois momentos. Em um, uma menina vestida de princesa pede para que não a chame pelo seu nome e sim pelo nome da personagem. E, em outro momento, em que o menino se aproxima da pesquisadora e diz que não é um personagem e sim o pirata. Essas situações vão ao encontro ao que Marcolino (2013) relata em sua tese de doutorado, são justamente ações como essas que desenvolvem os processos psíquicos e a personalidade infantil. Segundo a autora, com base em Elkonin (1987), a criança controla sua conduta conforme as normas da brincadeira, porque quer representar bem o papel, para isso, ela percebe traços específicos do papel, generaliza-os e incorpora o personagem. Nesse ínterim ela é, ao mesmo tempo, ela (criança), e outro (personagem). Para Elkonin (1987 apud MARCOLINO, 2013, p. 47), "é difícil para a criança observar seu próprio comportamento, mas na brincadeira ocorre um desdobramento entre o 'eu real' e o 'eu imaginário' e torna-se visível para a criança

¹⁶ Entende-se a partir de Vigotski (2009) que as práticas espontâneas que promovem o desenvolvimento são aquelas em que a criança tem a liberdade de imaginar, elaborar, criar. Diferente de ações mecânicas, decoradas e ensaiadas, propostas pelo outro.

um conjunto de ações de um papel”. Consoante Mello (2007, p. 97),

ao se colocar no lugar do outro – em geral, adulto que representa no faz-de-conta –, a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece.

Isso quer dizer que, na brincadeira, a criança faz reflexões sobre o papel que interpreta e, assim, consegue ter um controle maior de suas ações e conduta, amparada por regras e por um modelo de comportamento. Nesse sentido, as ações realizadas na brincadeira atingem seu psiquismo, desenvolvendo sua consciência sobre as relações presentes no papel e formando sua personalidade (MARCOLINO, 2013).

Vale ressaltar que, durante as observações, a pesquisadora não fez intervenções e tampouco participou das brincadeiras. Entretanto, algumas crianças buscavam proximidade, como no caso do menino fantasiado de pirata. De acordo com Marcolino (2013) elas buscam se aproximar para brincar, possuem estima em pessoas interessantes que “saibam” brincar, ou seja, procuram aquelas que têm ideias novas e não desrespeitem as regras. A autora defende que na pré-escola o professor carece de ser esse “bom parceiro”.

Assim, se o adulto interpreta o papel de forma atrativa e propõe ideias instigantes, possivelmente será visto pelas crianças como bom parceiro para a brincadeira. De modo que, o bom companheiro de brincadeira é aquele que, tanto nas relações reais como nas fictícias, faz com que seja agradável e estimulante se relacionar com ele (MARCOLINO, 2013, p. 167).

Outra situação que chamou a atenção, nesse episódio, foi o momento em que uma criança estava representando o papel “A Linda Rosa Juvenil”, e outra percebeu que não havia ninguém encenando a bruxa. Para as crianças, a falta desse personagem poderia desestruturar a encenação. Essa ideia ficou perceptível pela fala e expressões que fizeram quando constaram essa situação: “de repente uma percebe que ninguém está representando a bruxa, e grita, eufórica, perguntando quem é a bruxa. Todas se olham espantadas. Interrompem a apresentação e iniciam uma discussão sobre a falta da bruxa” (QUADRO 16). Para Vigotski (2010b), as crianças

se envolvem com emoções e sentimentos reais na criação da brincadeira. Em conformidade com Gobbo (2018), situações como essa

tem implicações importantes para o desenvolvimento infantil, pois envolve também a linguagem, o pensamento e a imaginação da criança que se mistura com sua fantasia. Vale recordar que a imaginação tem estreita relação com a realidade e ancora-se nela para transformá-la. Por esse motivo, a criança na brincadeira de papéis está orientando-se pela realidade e faz uso da fantasia, quando assume papéis da esfera literária ficcional, se desprendendo do real (GOBBO, 2018, p. 254).

Ao perceber a discussão, a PR intervém oferecendo uma rápida solução. Essa ação nos pareceu precipitada. Conforme Marcolino (2013), o professor precisa problematizar as relações na brincadeira e deixar que as crianças resolvam para que assim possam desenvolver a imaginação e o pensamento. Para a autora,

quando se cria uma situação problemática na situação imaginária, cria-se nas crianças a necessidade de resolução, ativando os processos de resolução de problemas via imaginação, que repercutem diretamente na forma de atuar (MARCOLINO, 2013, p. 170).

Assim, entendemos que criar situações-problema estimula as crianças a pensar, refletir e dialogar para encontrar respostas, confrontando suas vivências com o real e o fictício. Os problemas fazem parte da vida e é fundamental aprender a lidar com eles para ter uma boa relação social. Desse modo, estimular a resolução de problemas desde a pré-escola é importante para desenvolver a tomada de decisão, o respeito a opiniões diferentes, o pensamento crítico, a reflexão e a autonomia. Nesse movimento, ocorrem interações e diálogos entre as crianças. Quando o professor transfere para a criança a responsabilidade de resolver os problemas do jogo de papéis, elas se sentem autoras do processo de criação e desenvolvimento do enredo da brincadeira¹⁷.

Ademais, elas iniciam desde a infância a formação de sua personalidade, compreendendo e respeitando as regras de convívio social. Desenvolvem atitudes adequadas diante das relações sociais, aprendem a se relacionarem na realidade na

¹⁷ Ao nos referirmos à transferência de responsabilidade para a resolução de problemas às crianças, defendemos a ideia de deixar que elas pensem, dialoguem e busquem uma solução. Isso não sendo possível, o professor deve mediar, lançando perguntas para que possam chegar a uma resposta.

condição de sujeito. Conforme Vigotski (2007), na brincadeira a criança realiza comportamentos próximos ao que se espera na vida real, e essa atividade provoca mudanças em suas necessidades e consciência. Assim, a criança se desenvolve qualitativamente. Entretanto, trabalhar temas difíceis e/ou resolução de problemas não é comum na pré-escola. Isso fica claro quando a professora desliga a música do pirata que achou imprópria e coloca outra mais amigável.

Em outro espaço literário, a PR trabalhou com as crianças a reelaboração da dramatização. Observamos o “Quadro 17 - Reelaboração da dramatização”.

Quadro 17 - Reelaboração da dramatização

Anotações do diário de campo:

A PR apresentou às crianças dois vídeos sobre “A Linda Rosa Juvenil” em versões diferentes da forma de contar. No primeiro vídeo uma contadora de história fazia a narração e, no segundo, a história era contada por desenho animado.

Após, a PR iniciou um diálogo, a fim de instigar às crianças a lembrarem do teatro que encenaram na aula anterior e a pensarem em novos elementos que poderiam incluir na dramatização com a ajuda do primeiro e do segundo vídeo. Elas dialogaram sobre os novos elementos e a professora foi orientando e intervindo:

PR — *O que tem de diferente nos dois vídeos que não tem na canção? O que podemos mudar? Será que vai ficar legal?*

As crianças perceberam diversos elementos nos vídeos diferentes da história original que poderiam ser acrescentados à dramatização.

Fonte: a própria autora.

Com essa prática, a PR revelou para as crianças que uma mesma obra pode ter diferentes portadores como o livro, o desenho animado e a música. Por meio do diálogo, elas puderam manifestar suas diferentes percepções sobre os vídeos e a canção. E agregaram mais conhecimento, ao ouvir as ideias do outro.

Sobre os aspectos de criação da dramatização, Vigotski (2009) considera relevante deixar as próprias crianças criarem, comporem e produzirem a brincadeira, dado que assim elas exercitam a imaginação criativa. Quando as próprias crianças produzem ou improvisam a brincadeira, elas atribuem sentido. O autor pondera:

não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação. Na verdadeira encenação infantil, tudo, — desde as cortinas até o desencadeamento final do drama — deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças, e somente assim a criação dramática adquire para elas todo o seu significado e toda a sua força (VIGOTSKI, 2009, p. 101).

Dessa maneira, a ação do professor consiste em contribuir para que a imaginação criativa das crianças seja ativada, e para que elas sintam motivo e necessidade de realizar a atividade, uma vez que representam os personagens e são autoras do processo de brincar. Nessa brincadeira elas são ativas e atribuem significado e sentidos às suas ações.

As atividades de jogo dos papéis promovem oportunidades lúdicas para as crianças vivenciarem várias linguagens como a música, a dança, a dramatização; e aprenderem regras de conduta, como esperar a sua vez de atuar e respeitar a vez do outro. Trabalhar temas de narrativas de bruxas, princesas, super-heróis na atividade de jogo de papéis ativa os processos psíquicos da memória, pensamento, enriquece a imaginação, contribui para o controle da conduta e suscita emoções (MARCOLINO, 2013; VIGOTSKI, 2008).

Porém, cabe ressaltar que ainda que as atividades realizadas com essa turma possam ter possibilitado desenvolvimento psíquico, é preciso ampliar os elementos da relação entre as pessoas e de utilização dos objetos, articulando atitudes além da representação de papéis de personagens irreais.

Nas situações em que aconteceram o jogo de papéis, as crianças representaram o papel de personagens fictícios, sem relação entre eles, tampouco houve junção dos personagens em diálogos, comunicações e trocas, cada um foi representado em separado. Os papéis representados não fazem parte da realidade, são ações imaginárias dos contos de fadas. Nas palavras de Elkonin (1987 apud MARCOLINO, 2013, p. 171),

o papel não é atrativo para elas quando as ações são pobres de sentido e não apresentam enlaces com outros personagens. Mais atrativo será o papel, se contiver ações plenas de sentido e relacionar-se com outras personagens da brincadeira.

Dessa forma, pensando no ensino e aprendizagem das crianças em relação à atividade humana, a brincadeira precisa contemplar as relações reais. O intuito no jogo de papéis é que as crianças assimilem as ações humanas sobre as profissões e as atividades culturais. Conforme Elkonin (2017, p. 164), na brincadeira de jogo de papéis,

seu principal significado consiste no fato de que, por conta de procedimentos peculiares (a apropriação, pela criança, do papel da pessoa adulta e de suas funções sociolaborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro etc.), a criança modela, no jogo, as relações entre as pessoas.

Desse modo, é preciso criar ambientes para brincadeira em que as crianças possam representar papéis sociais reais, como ser cozinheiro, cabeleireiro, motorista, professor, entre outras múltiplas possibilidades das esferas da vida. As oportunidades de brincar com variados temas propiciam a apropriação das relações sociais reais, as funções do trabalho do adulto. Assim, por meio da brincadeira a criança assimila as práticas sociais e as formas de relacionamento entre as pessoas. É um meio acessível para que a criança se aproprie dos motivos e necessidades da atividade humana (MARCOLINO, 2013). Concordamos com Oliveira (2020, p. 76) quando defende que

[...] para que a brincadeira de papéis sociais seja meio de formação humana na infância, é fundamental a figura do professor/adulto, que, por meio da intervenção pedagógica, pode potencializar o processo de desenvolvimento infantil, proporcionando novas experiências de conhecimento de mundo, que possibilitam a ampliação cultural e apropriação dos saberes mais elaborados da humanidade.

A brincadeira é mais do que um momento de entretenimento. Ela deve ser repleta de interações, diálogos, afeto, regras, criatividade, imaginação e sentimentos. Se faz necessário criar uma complexidade para a interpretação do papel, exigindo o desenvolvimento de outras ações e operações mais desenvolvidas, associando as características dos personagens à realidade, a fim de que aprendam sobre ela.

Nesse sentido, fundamenta-se a importância de se planejar práticas pedagógicas intencionais, que visam ampliar o conhecimento das relações sociais e do mundo aos pequenos. A atividade da brincadeira quando planejada pode ser uma forma de criar experiências imaginárias, simbólicas, que se revelam nas vivências reais, dado “sua progressiva complexificação, que não se produz espontaneamente” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 20).

A pré-escola que propicia o jogo de papéis, com intencionalidade de ensino e aprendizagem de conhecimento do mundo às crianças, enriquece seus processos psíquicos, criando sentido e significado às suas ações e pensamentos.

O ensino incide sempre sobre um psiquismo em desenvolvimento, ou seja, sobre um psiquismo que apresenta determinadas capacidades e funções psíquicas próprias de um período determinado do desenvolvimento (estado) e, ao mesmo tempo, caminha no sentido da superação de seu estado atual mediante a formação de novas capacidades e funções (vir-a-ser) (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 15).

Nesse sentido, no plano de aula o professor pode organizar vários momentos de brincadeiras com objetivos de aprendizagem que envolvam a criança na ludicidade e crie a necessidade da realização de ações na brincadeira para apropriar-se da atividade humana. Bem como é preciso elencar meios para a troca de experiências, trabalhando na perspectiva da ZDP, a fim de estimular o potencial de aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Como vimos, a literatura apresenta conhecimentos sobre a realidade de forma lúdica, sobre a qual a criança elabora imagens mentais, desenvolvendo seu psiquismo. Assim, inferimos que a literatura pode ser utilizada como repertório para a realização de novos jogos de papéis. As atividades lúdicas por meio das brincadeiras em articulação com a literatura contribuem para a aprendizagem da criança, formando saberes e condutas relevantes para a vida.

O livro de literatura infantil materializa uma das características da cultura humana e, por meio do contato com ele e seu conteúdo, a criança aprende o modo de operá-lo e conhecê-lo. O conhecimento de seu conteúdo pode ser utilizado como “modelo” para a aprendizagem da conduta humana, influenciando e enriquecendo a atividade do faz de conta (VALIENGO; SOUZA, 2016, p. 127).

No ponto de vista de Bajard (2007), o livro pode se tornar um objeto de brincar por meio da imaginação. Ao utilizar o livro como parte da brincadeira de papel social, pode-se preparar o ambiente com a temática da obra, disponibilizando brinquedos e objetos. Os personagens da história podem ser representados pelas crianças, assim elas vão compreendendo a conduta e os valores morais. De acordo com Pasqualini e Abrantes (2013, p. 21),

os conteúdos comunicados pelas histórias infantis possuem importante grau de elaboração social, constituindo-se como forma objetivada de consciência social. Organizados com a perspectiva de serem acessíveis à compreensão infantil, apresentam-se, ao mesmo tempo, como provocadores de questionamentos, produzindo desafios à interpretação da criança, mobilizando, assim, processos de

pensamento a partir da relação com a forma artística, que por sua vez se articula com a interpretação conceitual da realidade.

Desse modo, podemos notar a relevância do jogo de papéis atrelados à literatura no desenvolvimento infantil. Trata-se de formar a criança em seus aspectos psicológicos e sociais, de lhe oferecer condições de entender as formas de conduta humana, de compreensão de mundo e se posicionar no meio em que vive. Para isso, Lazaretti e Mello (2018) defendem que no decorrer dessa atividade o professor precisa fazer intervenções, direcionando as crianças para a diversidade de temas e papéis, e ele “também compartilha e participa dessas brincadeiras, enriquecendo, ampliando e diversificando o conteúdo do enredo e dos argumentos, incrementando com materiais e recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 128).

Nesse cenário, fica claro a importância de propiciar às crianças oportunidades de vivenciar a literatura em um contexto no qual o jogo e o brinquedo estejam presentes, pois é pelo trabalho lúdico e envolvente que elas se sentem motivadas a aprender. O papel do professor é de fazer um encaminhamento adequado na relação entre criança, livro e brincadeira. Esta, não se configura em uma ação qualquer, é uma atividade promotora do desenvolvimento. Por essa razão, carece de ser vivenciada adequadamente. Os livros com variados temas ajudam na ampliação do repertório criativo e imaginário requerido no jogo de papéis.

Dessa maneira, a formação do leitor que compreende a realidade e forma suas concepções sobre ela não se limita no uso exclusivo da literatura, mas é resultado das múltiplas determinações de suas experiências sociais, estéticas e materiais, nas quais a leitura literária tem um papel importante. Como afirma o Materialismo Histórico e Dialético e a THC: o sujeito é formado por suas experiências no meio em que vive, com o outro, com os objetos e fenômenos da natureza, e para que essas experiências façam sentido é preciso “que os sentimentos que surgem nesse momento estejam voltados à vida” (VIGOTSKI, 2010b, p. 359).

Durante as observações notamos que o objetivo em trabalhar com o jogo de papéis estava aquém do necessário, se constituindo apenas para a apresentação aos pais no final do ano letivo, desvinculando-o de sua função que é formar as bases do desenvolvimento no pré-escolar.

Em uma conversa informal, com a professora, ela demonstrou ter

conhecimento da importância das ações e relações do jogo de papéis para essa faixa etária e para a formação infantil. Isto posto, e considerando todas as qualidades que a literatura provoca no desenvolvimento infantil e a importância do jogo de papéis nesse período, sugerimos a aproximação do livro de literatura com o brincar à professora da turma. A proposição foi a montagem de cantos temáticos: um com livros, outro com brinquedos de casinha e outro com jogos.

Inferimos que após esse diálogo e pela razão dessa atividade ter como foco agregar dados para esta pesquisa e não à apresentação de final de ano, a participação da professora no jogo seria perceptível. Desse modo, nosso objetivo consistiu em observar a ação da professora na intervenção da brincadeira de jogo de papéis sociais. Além disso, combinamos com a PR deixar as crianças escolherem qual ambiente gostariam de brincar. Nosso intuito era perceber se elas teriam interesse na mesa com livros. A PR se mostrou prestativa e aceitou a proposição.

No dia combinado, quando chegamos à sala, a PR já havia montado três mesas: uma com 5 livros, outra com brinquedos de montar e outra com brinquedos de cozinha. Como podemos observar na Figura 18 - Mesas temáticas com livros e brinquedos de casinha e na Figura 19 - Mesa temática com brinquedos de montar.

Figura 18 - Mesas temáticas com livros e brinquedos de casinha



Fonte: a própria autora.

Figura 19 - Mesa temática com brinquedos de montar



Fonte: a própria autora.

Quadro 18 - Brincadeiras nas mesas temáticas

Anotações do diário de campo:

À primeira criança que chegou à sala de aula, a PR explicou que poderia escolher qual mesa queria brincar. Ela escolheu a mesa com os livros. As outras duas crianças que chegaram mais tarde também se sentaram à mesa com livros. Elas ficaram 15 minutos folheando os livros sem a mediação da PR. Desse modo, enjoaram e foram para a mesa de jogos.

Enquanto as crianças brincavam na mesa com jogos, a PR se aproximou e fez algumas perguntas sobre o que elas estavam construindo.

Depois de algum tempo nessa mesa, a PR pediu para que elas guardassem os brinquedos e fossem para mesa com brinquedos de cozinha.

Neste dia, 4 crianças estavam presentes e todas eram meninas.

No início, duas crianças discutiram por causa de um elefante de pelúcia, porém, uma delas acabou ficando com um macaco de pelúcia e começou a penteá-lo. Essa foi sua única ação na brincadeira. Não interagiu com as outras crianças e volta e meia estava atenta a brincadeiras daquela que ficou com o elefante.

A PR ficou em volta das crianças. Perguntou sobre o que estavam brincando. Uma criança explicou que o elefante estava doente e que ela era a médica dele. Após essa explicação, a PR foi fazer outras atividades.

A outra menina, ficou observando as outras brincando, não escolheu nenhum objeto para brincar. Depois de algum tempo, ela pegou um prato e uma toalha e levou para o elefante, disse para a “médica” dele, que ele precisava de comer para sarar. A “médica” diz que ele não queria comer e o esconde embaixo da mesa. Essa criança tinha perfil de liderança: cada vez que qualquer uma das outras crianças tentavam interagir com ela, querendo também ser médica do elefante, ou cabeleireira, ela se levantava de maneira a se esquivar para não compartilhar o brinquedo dizendo que o elefante estava doente.

A brincadeira durou 15 minutos e consistiu nessa tentativa de posse do elefante.

Depois, a PR interveio e pediu para a “médica” deixar as outras brincarem com o elefante, ela atendeu o pedido com mau grado. Em poucos minutos ela pega novamente o elefante, a PR intervém, ela se recusa a devolver, a outra criança desiste. Assim, a PR pede para que guardem os brinquedos, pois era hora do lanche.

Fonte: a própria autora.

Nesse dia, tivemos três situações diferentes a observar. O contato das crianças com os livros; as brincadeiras com objetos de casinha e com os brinquedos de montar tipo Lego. Porém, não fizemos análise da brincadeira na mesa com brinquedos de montar, pela razão de que eles não têm relação com a literatura e nem com o jogo de papéis. Eles foram dispostos somente para observarmos se as crianças teriam interesse nas outras mesas.

Em relação à mesa com livros, consideramos a quantidade disponibilizada pequena, 5 livros, ou seja, um para cada criança. Notamos que elas tinham preferências sobre o livro de *pop-up*. Quando uma terminava a leitura, a outra rapidamente pegava o livro. Enquanto isso, a PR fazia outras obrigações escolares. Bajard (2007) esclarece que o professor precisa ler em sala de aula para ser um modelo de leitor para as crianças. A criança desenvolve suas ações pelo modelo que observa, ela tem como modelo o professor, as ações que ele faz são as que elas vão reproduzir. Por isso a importância do professor que lê na sala de aula.

A iniciativa das crianças de escolherem primeiramente a mesa com livros mostra que esse objeto, por seu conteúdo lúdico, inerente ao universo infantil, suscita motivos e necessidade de leitura à criança. Considerando esse processo, e as implicações da literatura no desenvolvimento da criança, torna-se imprescindível no fazer pedagógico da pré-escola a importância de elencar livros de boa qualidade que abordam temas reais e complexos,

[...] na medida em que as histórias transcendam relações unilaterais, imediatas e cotidianas com os fenômenos e acontecimentos da prática social, ou seja, na medida em que as determinações referentes a objetos e acontecimentos abordados literariamente não se apresentem de modo estático e unilateral, mas os revelem em suas contradições para apresentar criativamente superações que negam as circunstâncias (PASQUALINI, ABRANTES, 2013, p. 21).

Na mesa com brinquedos de casinha, as ações das crianças eram simples: elas brincavam sentadas à mesa. Os objetos foram disponibilizados para a simples exploração das crianças que brincavam sem mediação, com exceção de momentos de discussões. A mediação do professor é fundamental nos momentos de discussões. Por isso, ele precisa estar atento às brincadeiras e elaborar estratégias de intervenção, em situações conflituosas por causa dos objetos, de individualismo, entre outros. Tais acontecimentos, quando surgem, precisam ser dialogados, a fim de que

se dissolvam as ações e ideias negativas. Para Lazaretti e Mello (2018, p. 127), na brincadeira

a participação do professor não se restringe a manter controle de comportamento e evitar disputas, mas sua atuação deve ser de um observador atento sobre como as crianças brincam, como se relacionam, como escolhem, como se movimentam nos espaços, e disso extrair indícios importantes para pensar o grupo e suas aprendizagens coletivas, bem como participar e compartilhar desses momentos em conjunto com as crianças.

A brincadeira oportuniza desenvolvimento e aprendizagem, pois nessa atividade a criança observa, experimenta, reflete, cria, descobre, etc. Na brincadeira dessa turma, observamos poucas ações e uma pobre interação entre as crianças e a professora. Enquanto elas brincavam, a PR realizava tarefas escolares. Como já vimos, Marcolino (2013) pontua que o professor precisa brincar junto às crianças assumindo um papel que sirva de modelo, discutindo, questionando as regras e valores atribuídos aos papéis e criando problemas que as crianças possam resolver. Apreendemos que ao realizar essas ações, o professor amplia o repertório da criança, com o intuito de que ela reproduza relações sociais e não apenas brinque com os objetos. Assim, a criança reflete sobre as regras e convenções sociais, moldando seu comportamento e formando sua compreensão de mundo. Elkonin (2017) explica que os objetos isolados não mostram qual sua função, por isso precisam fazer parte das brincadeiras e ser ensinado o seu modo de uso.

O jogo de papéis aparece como atividade, na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base, forma-se no pequeno a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico e sua função principal (ELKONIN, 2017, p. 165).

O professor tem papel importante no incentivo de uso dos objetos, ensinando sua utilidade e funcionalidade. Suas ações na brincadeira devem simular o uso real dos objetos, chamando a atenção da criança para que perceba os modos de uso, porém de forma lúdica e não como uma instrução mecânica. Ao observar que a criança tem familiaridade com os objetos pode problematizar e complexificar as ações

e instigá-la a resolver. Nessa atividade, a comunicação oral entre professor e criança coordena as relações entre ambos e guia as ações, dando continuidade às situações no percorrer da brincadeira.

É por isso que afirmamos que a mediação da brincadeira é essencialmente semiótica. Por isso, apenas pôr à disposição brinquedos e oferecer um espaço, não basta, é preciso a intensa e pujante atividade de usar toda a riqueza da palavra para que a criança possa conhecer o mundo e, ainda mais do que isso, criar condições de conhecimento a enriquecer o significado das palavras e o sentido que ela vai atribuindo a elas (MARCOLINO, 2013, p. 151).

As atividades da brincadeira precisam ser mediadas, a fim de que as crianças avancem no processo de apropriação das relações sociais, para que explorem e experienciem o espaço e os objetos em sua volta, se apropriem das atividades mais complexas que elas não aprendem espontaneamente e, a partir disso, terão condições de atuarem na sociedade da qual participam. Quando as crianças brincam de jogo de papéis sociais elas reelaboram a realidade social vivida, as relações sociais, ou seja, elas realizam na ludicidade ações semelhantes às dos adultos, com objetos que representam os reais. Por isso, as ações nessa atividade precisam ser concretas na forma como usam os objetos e nas maneiras de relacionamento.

Ainda de acordo com Marcolino (2013), quando o professor oferece objetos aleatórios sem preparar o ambiente, sem sugerir temas, não intervém e se omite de brincar junto às crianças, estas acabam por conduzir suas brincadeiras em torno das atividades que os objetos suscitam. Ou seja, prevalecem os temas do cotidiano e das vivências familiares das crianças, geralmente relacionadas a brincadeira como casinha ou carrinho. Esse fato ficou demonstrado na observação. A escolha da temática, a seleção dos papéis envolvidos e a organização do ambiente ficou a critério das crianças. Elas pouco interagem entre si, uma brincou sozinha e outras investiram o tempo disponível em disputar um dos brinquedos. Houve ausência de participação e interação entre as crianças e professor. Dessa maneira, as crianças não se relacionaram reproduzindo novas relações sociais, tampouco assimilaram novas ações com os objetos. Segundo Pasqualini e Abrantes (2013, p. 17),

o papel é definido como unidade a partir da forma mais diferenciada e complexa da atividade lúdica, o jogo protagonizado. Nessa atividade é possível a criança protagonizar papéis sociais, realizando ações lúdicas de caráter sintético e abreviado que permitem interpretar

papéis adultos e reproduzir relações sociais. Esse processo envolve o emprego de objetos que cumprem a função simbólica ao representar uma “realidade” não presente diretamente no próprio objeto, e contempla relações sociais autênticas (entre as próprias crianças), pois pressupõe argumentações entre os integrantes do jogo, sinalizando que a criança tem a compreensão de que é criança representando o mundo adulto.

A ação do professor é essencial para a complexação da brincadeira de papéis, possibilitando que a criança realize ações além das aparências imediatas. Por isso, é preciso mediar as ações e incentivar a participação e interação de todos. Se faz necessário estimular brincadeiras que tratam de temas que elas não conhecem para a apreensão de vários tipos de papéis sociais.

Trazer o livro de literatura infantil para a atividade da brincadeira vincula-o a um processo de ensino e aprendizagem elaborado, dinâmico e lúdico. A intenção é desfrutar de suas particularidades literárias para complementar e enriquecer a atividade do jogo de papéis. Essa aproximação entre livro e brincadeira tenciona oferecer, pela diversidade de temas e histórias, enredo para o jogo. O livro pode ser reproduzido por meio de uma releitura da narrativa. Assim, a literatura tem uma dupla função: formar o leitor e contribuir para ampliar o repertório das brincadeiras.

Para que o livro possa contribuir com o jogo de papéis sociais, sua narrativa precisa ter qualidade estética capaz de apresentar a cultura humana, configurando-se como repertório para o desenvolvimento da brincadeira, a fim de promover a humanização das crianças. Nesse caso, não é qualquer livro que pode ser usado. Seu enredo deve apresentar a vida em sociedade, “[...] somente as histórias que descrevem o comportamento e as relações entre pessoas, isto é, aquelas que refletem as relações e atividades humanas, servirão ao conteúdo das brincadeiras de papéis” (GOBBO, 2018, p. 258).

Marcolino (2013) enfatiza que fazer a leitura de livros que tratam das relações humanas, antes de realizar a brincadeira, possibilita a inserção de temas e aumenta o tempo em que a criança permanece na brincadeira, dado que a história do livro é introduzida pela criança no brincar.

Durante as primeiras atividades de jogo de papéis, que presenciamos na turma de P5 (Quadro 16), não foram utilizados livros e sim uma canção; depois vídeos sobre a mesma canção. Essa prática não desqualifica o enredo da brincadeira, pois a música, assim como a literatura, é arte. Gobbo (2018, p. 252) com base nas pesquisas

de Elkonin (2009), defende que

por meio de ações como ouvir histórias, ler livros, assistir a vídeos, amplia substancialmente os temas das brincadeiras de papéis, que as crianças protagonizam. Desse modo, o tema adotado na brincadeira é um indicador de desenvolvimento da imaginação (IDM), em virtude de que pode variar de acordo com a riqueza de experiências da realidade infantil.

Verificamos a supracitada afirmativa quando as crianças utilizaram o enredo da música para encenar. Por meio dessa atividade podemos notar que brincar de jogo de papéis, após ouvir uma história proferida ou cantada, como ocorreu no dia que assistiram vídeos, enriquece a brincadeira e a imaginação em razão de que as crianças não demonstram dificuldade em representar, com exceção, do menino. Quando o menino representou o pirata, ele soube as ações que tinha que realizar para representar bem o papel que foi sua escolha, já quando precisou representar o Homem-Aranha ele teve dificuldade. Como já dissemos, talvez ele não conhecesse tão bem esse personagem e a falta de um suporte narrativo ou visual anterior prejudicou sua ação.

Já no caso da brincadeira proposta no “Quadro 18 - Brincadeiras nas mesas temática”, em que não houve antes do brincar a leitura de história, apresentação de vídeos ou canção, elas ficaram sem saber qual papel representar, como atuar, suas ações eram dispersas, quase não dialogaram umas com as outras e cada criança tinha uma versão diferente para a brincadeira, se pautando no enredo criado pela criança que tinha perfil de liderança.

Realizar o jogo de papéis sem antes ter uma narrativa como base, sem a mediação e participação do professor, possibilita com mais facilidade que as ações e as relações sejam desprovidas de sentido e significado.

Deixar as crianças brincarem sem orientação dificulta a aprendizagem mais elaborada e o avançar do desenvolvimento, pois para que ocorra a assimilação cultural e o desenvolvimento das crianças é necessário que o adulto apresente os modos sociais de ação com os objetos e as relações sociais. “Sem a intervenção pedagógica corre-se o risco de a brincadeira manter-se empobrecida no que diz respeito a seu conteúdo, limitando seu potencial como atividade desenvolvvente do psiquismo.” (BRIGATTO, 2018, p. 65). Faz-se necessário enriquecer o repertório com diversidade de temas e brinquedos, organizar o espaço e os brinquedos de modo a

criar um ambiente realista, além de atribuir papéis para cada criança e para o professor atuar, de modo que todos participem e interajam, compartilhando conhecimentos. Tais medidas melhoram qualitativamente o processo de brincadeira, bem como ajudam no desenvolvimento psíquico e social das crianças.

Entretanto, não estamos dizendo que toda brincadeira deve ser planejada e orientada. Elas podem e devem ser de livre espontaneidade das crianças, mas em algumas situações, pode ser necessário fornecer alguma organização ou orientação para melhorar a experiência de brincar das crianças.

Dado o exposto, sintetizamos que na pré-escola investigada havia um vínculo afetivo e comunicativo reduzido entre crianças e professor, além da falta de planejamento e intencionalidade para o brincar. Tanto a brincadeira como a literatura são essenciais na humanização das crianças e contribuem para a formação leitora, dado que no contato com os livros e com o jogo de papéis elas desenvolvem a necessidade de ler para aprender, se comunicar, para deleite e/ou agregar novos enredos para sua brincadeira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora desta pesquisa foi: como a ação docente no trabalho com a leitura literária pode contribuir para a formação leitora em crianças de P5? Desse modo, a pesquisa teve como principal objetivo compreender o trabalho pedagógico acerca da leitura literária, em crianças de P5 na pré-escola, a fim de identificar se a ação docente contribui para a formação leitora.

A pesquisa apresentou, com base no Materialismo Histórico e Dialético e na THC, que no e pelo trabalho, o homem cria a história e a cultura. Estas carregam em si os bens materiais e imateriais desenvolvidos pelos homens por meio da práxis, os quais necessitam ser ensinados às novas gerações. A relação dialética entre objetivação e apropriação, atividade própria do ser humano, desenvolve as funções psíquicas superiores que lhe conferem a humanidade. Nesse processo, é preciso que haja o ensino das objetivações culturais à criança pelo ser mais experiente, pela razão de que ela se desenvolve a partir da apropriação cultural que ocorre nas interações no meio social e com os outros. A apropriação dos elementos culturais por meio da educação mediada pelo uso da linguagem e pelos instrumentos proporciona à criança o seu desenvolvimento psíquico, a formação de sua própria consciência, pensamento e personalidade (LEONTIEV, 1978; MARTINS, 2015; MELLO, 2009; VIGOTSKI, 2007).

A leitura e a escrita são uma construção social que permite aos sujeitos repassar os saberes historicamente elaborados a várias gerações. A linguagem escrita, os textos, carregam a cultura em si. O objetivo dos enunciados é disseminar conhecimentos. Dessa maneira, a mensagem escrita permite a comunicação entre os homens de diferentes épocas. Em nossa sociedade a leitura e a escrita perpassa por todas as esferas sociais, como escola, trabalho, cultura, ciência, etc. Portanto, saber ler e escrever é fundamental para a formação humana (ARENA, 2010a; SILVA; SILVA, 2019).

Ademais, a literatura se constitui como uma das manifestações artística do ser humano que se exprimem pelas várias linguagens e gêneros textuais, representando recriações da realidade as quais permitem ao sujeito fazer reflexões, a fim de compreender a si e o mundo. Para além disso, suscita sentimentos e emoções pelo deleite de sua arte, de sua estética. A capacidade de ler e apreciar a literatura se adquire pela mediação do ser mais experiente, nesse caso o professor. Este carece

de ensinar a criança a observar a arte em sua completude e beleza estética, retirar dela “conteúdo e sentimentos” e incorporar no seu “interior”, isto é, na consciência (VIGOTSKI, 2010b).

A imersão na cultura letrada desde a tenra idade permite que a criança comece a se apropriar dos modos sociais da leitura e da escrita e de sua função social, conhecimentos imprescindíveis para a participação ativa na sociedade. A criança que participa de situações em que a linguagem escrita está presente aproxima-se de um mundo rico de cultura, informações e ludicidade que “refletem” em seu psiquismo, contribuindo para seu desenvolvimento (MARTINS, 2015; VIGOTSKI, 1991 apud DUARTE, 2000).

A escola exerce um papel imprescindível de socialização dos saberes produzidos historicamente pelos homens, com o intuito de propiciar o desvelamento da realidade e formação cidadã, ou seja, a humanidade. Para essa finalidade, o trabalho pedagógico deve ser intencional e se pautar na formação integral. Em relação à leitura, o ensino do ato de ler precisa proporcionar a compreensão dos signos do discurso para que o leitor atribua significado e sentido. A formação do ser social requer leitores reflexivos, críticos e conscientes (SAVIANI, 1992; SILVA, 2021).

Na pré-escola, o professor é o principal mediador entre a criança e os conhecimentos culturais necessários para o desenvolvimento psíquico. Ao evidenciarmos a periodização do desenvolvimento infantil, compreendemos que a atividade-guia é a categoria central para o desenvolvimento da criança. Na idade pré-escolar ela se configura na brincadeira ou jogo de papéis. Como demonstrado, na brincadeira a criança realiza ações e operações de modo lúdico, que não pode fazer na realidade. Ela imita as relações sociais que vivencia com os adultos. No jogo de papéis, a criança representa seu papel de modo sintético ao que ela percebe em seu meio. Assim, se submete às regras do jogo (imitar as ações, operações e as relações sociais dos adultos) e, conseqüentemente, desenvolve neoformações psíquicas e aprende a controlar sua conduta (ELKONIN, 2017; LEONTIEV, 1978, VIGOTSKI, 2008).

Nesse cenário, concebemos que o jogo de papéis sociais e a leitura literária tem relevância na formação do pensamento e compreensão da realidade dos pequenos, quando articulados. Logo, o trabalho pedagógico devidamente organizado possibilita o acesso à cultura, impulsiona a imaginação e criação, aprimora a linguagem, favorece o conhecimento sobre o mundo, enfim, desenvolve a

humanização. Para isso, os momentos destinados à literatura que contemplam as vivências pessoais e são permeados pelo diálogo, trazem sentido e significado à leitura. Assim, aguçam a necessidade do ato de ler (ARENA, 2010a; CANDIDO, 2011; COELHO, 2000; VIGOTSKI, 2009).

Os resultados desta pesquisa apontam que a criança na pré-escola é considerada como um sujeito em formação, que tem direito ao ensino e aprendizagem de qualidade. Tanto a instituição quanto a professora demonstraram conhecimento sobre o valor e a contribuição que a leitura literária tem para o desenvolvimento infantil. Reconheciam que a função da pré-escola é aproximar a criança da linguagem escrita, criando situações que gerem motivos e necessidades de ler, distanciando-se de práticas de decodificação de fonemas-grafemas. Para isso, realizavam uma prática permanente de leitura literária em sala. Além disso, faziam empréstimos semanais de livros para a leitura em casa junto à família.

A relação entre professor-criança-livro, em conjunto com diálogos e a mediação da leitura literária, permitiu dar voz e vez às crianças nos momentos em que elas compartilhavam suas vivências e expressavam suas ideias. Também facultou que realizassem ações mentais ampliando, (re)criando a imaginação, o pensamento e as emoções pela escuta e visualidade das narrativas. Antes, durante ou após a leitura, cada criança era estimulada a manifestar sua opinião e impressões sobre a obra, focando em sua compreensão a atribuição de sentido.

Outro dado positivo dos diálogos literários foi que não houve foco na discussão da mensagem da história atribuindo uma moral. Esta por muito tempo foi vista como o principal motivo da leitura literária para as crianças, a fim de transmitir valores (VIGOTSKI, 2010b). Atualmente, o propósito é proporcionar experiências literárias abertas a várias interpretações e sentidos (ARENA, 2010a; FOUCAMBERT, 1997). Nesse sentido, podemos supor que essa questão na pré-escola pode estar superada.

As crianças demonstraram apreço aos momentos destinados à leitura literária. Elas sempre participavam interagindo, trocando ideias, mesmo que de maneira simples, pois estando ainda no período da infância possuem poucas vivências e, por esse motivo, o repertório cultural delas era reduzido, conforme pontua Vigotski (2009), ao afirmar que a criança tem menos imaginação em relação ao adulto, pela razão de que este tem mais experiência de vida.

Esse envolvimento só ocorria porque a professora estava constantemente incentivando as crianças ao diálogo, fazendo perguntas sobre o texto. Por meio dessa

atividade dialógica e participativa, fazia uso de estratégias de leitura e paratextos, mesmo que de forma espontânea e sem planejamento.

O trabalho com os conhecimentos prévios, visualização, inferência, previsão, conexão e o reconto, além de formar o leitor, ajuda no desenvolvimento psíquico como a imaginação, a memória voluntária, a criatividade e a conduta (GIROTTI; SOUZA, 2010; SOLÉ, 1998). As narrativas e as ilustrações das histórias refletem aprendizagens e provocam um salto qualitativo no desenvolvimento psíquico das crianças. Tais funções são necessárias à formação humana e bases para o desenvolvimento do pensamento teórico no próximo período, o escolar (CLARINDO; MELLO, 2019; ELKONIN, 2007; PASQUALINI; EIDT, 2016).

Desse modo, a ação docente contribuiu para a formação dos pequenos leitores em razão de que houve uma quantidade significativa de narrativas literárias de obras diversas. As proferições proporcionaram significado, sentido e maior compreensão do texto às crianças. Além do mais, a disponibilização de obras para a prática de leitura silenciosa e a manipulação dos livros são outros fatores que contribuíram para a formação do ato de ler com autonomia (BAJARD, 2007).

Entretanto, como toda a realidade encontra-se em constante movimento e apresenta contradições, evidenciamos que essas ações estavam adequadas para a formação do leitor, mas necessitavam de um aprimoramento.

Foi possível identificar que para que o uso das estratégias de leitura e os paratextos tenham melhores resultados, é necessário que elas sejam planejadas, com a intencionalidade de serem ensinadas às crianças. Elas precisam aprender a utilizar as estratégias para que possam colocá-las em prática e iniciarem o processo de compreensão de textos mais complexos. Para um maior contato com a linguagem escrita, é preciso trabalhar não só com o diálogo, mas com situações reais de leitura e escrita em produções coletivas, tendo a professora como escriba para que a criança visualize as ações que faz ao ler e escrever e, aos poucos, internalize-as.

Visando uma melhor apreciação estética das obras, os diálogos poderiam ter sido ampliados, destacando aspectos que mereciam ser observados, como, por exemplo: as características dos personagens, as relações entre o texto e a imagem, a intertextualidade, o gênero textual, entre outros.

Quanto à escolha dos livros, ficou perceptível que algumas obras possuíam qualidades estéticas. Contudo, a maioria das outras obras continham narrativa simples e empobrecida, com ilustrações pouco refinadas. Os livros abordavam temas

de contos de fadas, distanciando-se da realidade vivenciada no período de pandemia. Supomos que esse contexto pode ter influenciado na escolha das obras, uma vez que a professora talvez tivesse a ideia de que não trabalhar com temas delicados como morte, solidão, entre outros, era a melhor opção para aquele período difícil e desafiador.

As ações com a leitura literária em alguns momentos foram utilizadas como pretexto para trabalhar com conteúdos não literários e a proferição ocorria somente na sala de aula. Essas práticas podem distanciar o espaço literário de seu objetivo e desestimular as crianças a lerem fora da escola, porquanto podem entender que a leitura é um “conteúdo” escolar. No CEI havia vários lugares que poderiam ser aproveitados para fazer as leituras, como no pátio e no parque.

Quanto ao jogo de papéis, a ação docente e a relação entre as crianças e a professora mostraram-se enfraquecidas. Conforme já destacamos, nas brincadeiras é importante que haja a interação do professor, brincando junto com as crianças, sugerindo temas e diferentes papéis sociais, com a intenção de estimular as várias possibilidades do brincar, a socialização, o conhecimento das relações sociais e as funções dos objetos. A ação do professor deve ser a de criar condições favoráveis para o surgimento do jogo e fazer a medição que incida diretamente sobre o papel na brincadeira (MARCOLINO, 2013).

Nossa hipótese inicial consistia na ideia de que a ação docente, intencional e sistematizada, acerca da leitura literária, auxilia de forma positiva na formação do pequeno leitor, pois a interação e diálogo que a leitura e a exploração das imagens promovem ajudam a aumentar o vocabulário do leitor, auxiliam na aquisição do conhecimento e na formação social e cultural da criança. Considerando os aspectos apresentados, evidenciamos que formar leitores é um trabalho pedagógico complexo, exige preparação constante dos profissionais que atuam na pré-escola. Percebemos que as ações do professor devem levar em conta as várias possibilidades do ensino do ato de ler, buscando práticas pedagógicas que criem motivação de aprendizagem na criança. A contribuição do professor para a formação do pequeno leitor consiste em organizar e propiciar o convívio das crianças com as práticas sociais da linguagem escrita. As ações pedagógicas precisam potencializar novas interpretações e sentidos da obra, com base em atividades que resultem na reflexão e compreensão.

Diante disso, é preciso pensar na capacitação dos professores voltada para formação literária, para além do uso habitual dos livros, ampliando os objetivos

educacionais, na perspectiva de compreender que a escuta literária é apenas o primeiro passo na formação do leitor. Por essa razão, as ações concretas de manuseio dos livros e a prática da leitura silenciosa pela própria criança são essenciais (BAJARD, 2007).

A formação inicial e continuada de professores é um tema de grande relevância para a educação brasileira. Esse processo de aprendizagem constante é fundamental para que os profissionais da educação possam se atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas, garantindo, assim, uma educação de qualidade para os alunos.

A formação continuada não se resume apenas a participação em cursos ou palestras aligeirados, mas em um processo contínuo, que envolve reflexão, análise crítica e aprimoramento das práticas. É preciso que os professores tenham tempo e espaço para discutir e compartilhar experiências, além de receber feedbacks de seus colegas e coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, as universidades podem desempenhar um papel relevante, por meio de estratégias e ações de formação, oferecendo cursos especializados. Estes, podem ser desenvolvidos em parceria com as escolas. É relevante destacar que se deve atentar para às demandas e necessidades de cada escola, com o objetivo de apoiar os professores em sua prática.

Pesquisar as ações docentes com a leitura literária nos leva a concluir que é somente com um trabalho educativo intencional, sistematicamente planejado, voltado às necessidades e realidade das crianças, que podemos possibilitar uma educação transformadora. Nesse processo, destaca-se a mediação docente no sentido de proporcionar em sala de aula momentos e espaços que insiram as crianças em situações de interações e trocas culturais, com o intuito de despertar o motivo e a necessidade do ato de ler. Contudo, sabemos que este tema não está esgotado, desse modo, é necessário novas pesquisas para aprimorarmos cada vez mais o processo de educação.

As diferentes realidades culturais e econômicas que afetam o acesso às objetivações culturais da linguagem escrita revelam a necessidade de garantir esse contato desde a primeira infância, por meio de uma variedade de materiais de leitura que possibilitem a compreensão do mundo. É importante reconhecer a relevância dos diferentes espaços de leitura e o contato com os livros para ajudar a criança a desenvolver capacidades de leitura cada vez mais proficiente e crítica, o que, por sua vez, permite que ela se torne um leitor autônomo e competente. A educação que

ensina a pensar amplia a capacidade de análise do real concreto. É uma educação que desenvolve e humaniza.

REFERÊNCIAS

A LINDA ROSA JUVENIL. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/temas-infantis/1453221/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

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; (org.), *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010a. p.13-44.

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun. 2010b.

BAPTISTA, M. C; PETROVITCH, C; AMARAL, M. P. L do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**: Vol. 1: Iss. 8, Article 2. 2021. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss8/2>. Acesso em: 24 dez. 2022.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época).

BAJARD, E. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo, Cortez, 2021.

BAJARD, E. Por um deslocamento do foco da alfabetização. *In*: GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil). p. 11-28.

BELLI, R. **Cindy no Mundo das Frutas**. Brasileitura. (© 2004-2022). Disponível em: <https://cesconetto.com.br/?54087/produto/livro-hist-cindy-e-sua-turma-5757>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (Literatura e teoria literária, v. 24).

BRAIDO, E. **A Família Pastor Alemão**. FTD, 2007. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/eunice-braido/a-familia-pastor-alemao/3272994957>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRAIDO, E. **A Princesa e a Ervilha**. FTD, 1996 (©2021-2022). Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Princesa-Ervilha-Eunice-Braido/dp/853221424X>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, D. F, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31

março 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE educa. Conheça o Brasil. População. **Educação**. Brasília, IBGE, ©2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização. **Conta pra Mim**. Brasília, MEC, ©2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil**: caderno de apresentação. 1. ed. Brasília, MEC, SEB, [2016]. (Coleção leitura e escrita na educação infantil). Disponível em: <https://projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRIÃO, E. C. **Leitura e escrita na educação infantil a partir das políticas nacionais (1996-2017)**. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8374/0000013344.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRIGATTO, F. O. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar**: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. 2018, 103 f. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, São Paulo, Araraquara, 2018.

BUSATTO, C. **Narrando histórias no século XXI – Tradição e Ciberespaço**. 2005. 132f. Dissertação (Mestrado em Literatura) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4411070/mod_resource/content/1/Por%20que%20ler%20os%20Cl%C3%A1ssicos%3F%20.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.
- CAMARGO, L. **Maneco Caneco Chapéu de Funil**. 12. ed. Ática, 2019.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2011. p. 171-193. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.
- CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. L&PM, 2003.
- CIRANDA CULTURAL. **A Bela Adormecida**. 2. ed. Ciranda cultural, 2018. (© 2022). Disponível em: <https://www.cirandacultural.com.br/produto/a-bela-adormecida-12598>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- CIRANDA CULTURAL. **Barbie: quero ser atriz**. Ciranda Cultural, 2011. Disponível em: <https://www.cirandacultural.com.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- CIRANDA CULTURAL. **Barbie: salva vidas**. Ciranda Cultural, 2011. Disponível em: <https://www.cirandacultural.com.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- CHARLES, P. **Chapeuzinho Vermelho**. Companhia das Letrinhas, 2007.
- COELHO, N. N. A natureza da literatura infantil. *In*: _____. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 27-32.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL — 5. Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão. Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Londrina, [2019].
- CLARINDO, C. B. da S. **Atividade de Estudo e Capacidades do Pensamento Teórico: análise, reflexão e planificação mental**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- CLARINDO, C. B. da S; MELLO, S. A. A educação infantil e o movimento processual de desenvolvimento da atividade de estudo. *In*: Puentes; R. V; MELLO, S. A. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. p. 79-115.
- ELKONIN, D. B. Características general del desarrollo psíquico de los niños. *In*:

SMIRNOV, A. A; LEONTIEV, A. N. RUBINSHTEIN, S. L; TIEPLOV, B. M. (org.). **Psicologia**. Mexico, Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. *In*: SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS** (Antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Tradução: Roberto Valdés Puentes. *In*: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: Antologia, Livro I. Minas Gerais: EDUFU, 2017. p. 149-172. (Coleção Biblioteca Psicopedagogia e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 4).

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução de Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

FRADE, I. C. A. da S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

GAMA, C. N; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**. Comunicação Saúde Educação 2017; 21(62): 521-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GIL, A. C. Delineamento de pesquisa. *In*: _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.p. 49-59. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

GIROTTTO, C. G. G. S. Literatura na Infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 34-52, set./dez. 2015.

GIROTTTO, C. G. G. S. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.2, p. 341-356, jul./dez. 2013.

GIROTTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J, de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. *In*: SOUZA, R. J. de; (rg.), *et al*. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.

GIROTTTO, G. G. S; SOUZA, R. J. de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. *In*: GIROTTTO, G. G. S; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil). p. 11-38.

GUILE, G. **O Fantástico Fundo do Mar**. Ciranda Cultural, 2010. (© 2021-2022). Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Fantastico-Fundo-Do-Mar/dp/853801370X>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GUIZELIM SIMÕES, C. G.; SOUZA, R. J de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe** 10, dez. 2014. p. 1-23.

GOBBO; G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

GRIMM, J; GRIMM, W. **Branca de Neve**. SM, 2011.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. p.108-194. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

HARVEY, S; GOUDVIS, A. **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

JACOBS, J. **Os Três Porquinhos**. Girassol, 2000.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSÉ, E. **A Casa e Seu Dono**. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/5NVxgkDvqHxXzeMPjGjrHGxx2HyJjNgMbznJAEPHJXmcvGyc9pdpXSUc8Rdp/atividade-para-impressao-a-casa-e-seu-dono-lp01-19ats01.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2023.

LAZARETTI, L. M. **DANIIL BORISOVICH ELKONIN**: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, SP, 2008.

LAZARETTI, L. M; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_d65b1d0296a04cc8a4159a2e79710d60.pdf. Acesso em: 27 março 2022. p. 117-133.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Pesquisa Bibliográfica. *In*: _____. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto, relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992. p. 43-76.

LEITE, S. R. M; PIASSA, Z. A. C; JOVANOVIĆ, J. O. Educação, Ética e Atuação de Professores da Infância: Vivências e Experiências em tempos de pandemia. **Cadernos Cajuína**, V. 6, N. 4, 2021, p. 107-124.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LORENZET, F. L; RAMOS, F. B; SOUZA, R. J. de. Narrativa Visual: mediação de leitura na Educação Infantil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2609-2629, out./dez. 2021.

MAME, O. A. C; MIGUEL, J. C; MILLER, S. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Sci. Educ.**, v. 42, e45463, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/MESTRADO/UNESP/Texto%2003%20%20Miguel,%20Stela,%20Mame%20(1).pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106628>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MARCOLINO, S; BARROS, F. C. O. M. de. MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104.

MARTINS, J. Pesquisa Qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. II). p. 47-57.

MARTINS, L. M. Da concepção de homem à concepção de psiquismo. In: _____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2015. p. 31-74.

MARTINS, L. M; EIDT, N. M. Trabalho e Atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARX, K; ENGELS, F. Premissas da concepção materialista da história. In: _____. **Obras Escolhidas (TOMO I)**. Lisboa: Avante. Moscovo: Progresso, 1982, p. 08-37.

MARX, K. O Método da Economia Política. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Traduções de José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MARX, K. **O Capital** (Tomo II). Vol. I, Livro Primeiro. São Paulo, Abril Cultural, 1984.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In:

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin; São Paulo: Marília, Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-192.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester. (org.). **Introdução à psicologia da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. *In*: MENDONÇA, S. G. de L; SILVA, V. P. da; MILLER, S. (org.). **Marx, Gramsci, Vigotski**: aproximações. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marim; Marília, São Paulo: Cultura Academica, 2009. p. 365-376.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. *In*: GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil). p. 39-56.

MICARELLO, H; BAPTISTA, M. C. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018.

MILLER, S; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das Atividades de Estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v.18, n.2, p.341-353, jul./dez. 2011.

MODESTO-SILVA, K. A. de A; RAMOS, A. C. G. Abrindo o livro: objetivos de leitura, gêneros textuais e paratextos. *In*: SOUZA; R. J. de; FEBA, B. L. T. (org.). **Estratégias de leitura**: reflexões sobre o ato de ler no ensino superior. Tubarão: Copiart, 2017. (Série Sopravento). p. 12-46.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de Trans-formação. *In*. NÓVOA, A. *et. al.* (org). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto Editora. Porto, Portugal. 2000.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Psicologia e Pedagogia).

ORTHOF, S. **O Sapato que Miava**. FTD, 2007. (© 2021-2022). Disponível em: https://www.amazon.com.br/Sapato-que-Miava-Sylvia-Orthof/dp/8532260551/ref=asc_df_8532260551/?tag=googleshopp00-20&linkCode=df0&hvadid=379725089268&hvpos=&hvnetw=g&hvrnd=624048621196299232&hvpone=&hvptwo=&hvqmt=&hvdev=c&hvdvcmdl=&hvlocint=&hvlocphy=1001637&hvtargid=pla-809791830630&psc=1. Acesso em: 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, T. R. F. de; CAVALCANTE, L. de F. B. Biblioteca Escolar: Espaço Que Cria Laços De Pertencimento. **Biblionline**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 30-42, jul/set., 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luciane-Cavalcante/publication/325027570_Biblioteca_escolar_Espaco_que_cria_lacos_de_pertencimento/links/5c90160ea6fdcc38175cad71/Biblioteca-escolar-Espaco-que-

cria-lacos-de-pentencimento.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

OLIVEIRA, I. G. de. **O Papel da Intervenção Pedagógica nas Brincadeiras de Papéis Sociais para o Desenvolvimento da Criança em Idade Pré-escolar**. 2020. 115 f. (Dissertação de mestrado), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

PAIVA, A; RAMOS, F. O não-verbal no livro literário para criança. *In*: GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil). p.193-220.

PASQUALINI, J. C; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Acesso em: 27 março 2022.

PASQUALINI, J. C. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. *In*: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. PASQUALINI, J. C; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru, São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 41-68.

PASQUALINI, J. C; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. PASQUALINI, J. C; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru, São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148.

PAULA, B. M. de. **Truques Coloridos**. 3. ed. Compór, 1986.

PETIT, M. A transmissão cultural para tornar o mundo habitável. *In*: ROSING, T.; BURLAMAQUE, F. V. **De casa e de fora, de antes e de agora**: estudos de literatura infantil e juvenil. Ed. Universidade de Passo Fundo. 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília Faculdade de Educação Programa de Pós-

Graduação em Educação. Brasília, 2010.

PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Dúvidas frequentes**. [2016]. Disponível em: <https://projetoleituraescrita.com.br/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 26 out. 2022.

RAMALHETE, M. P. O Retrocesso Empurra a Porta: a literatura infantil e o *Programa Conta Pra Mim*. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, pp.151-167, set-dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19827>. Acesso em: 13 out. 2022.

REPKIN, V. V. Ensino Desenvolvente e Atividade de Estudo. Tradução: Maria Auxiliadora Soares Farias; Stela Miller; Suely Amaral Mello. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

ROCHA, R. **Romeu e Julieta**. Salamandra. (© 2015). Disponível em: <https://www.ruthrocha.com.br/livro/romeu-e-julieta>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SAITO, H. T. I; OLIVEIRA, M. R. F. de. Trabalho Docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, e 39210, 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A formação do pesquisador na educação e as tendências epistemológicas. *In: _____*. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. p. 87-105.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia da Pesquisa em Educação. Campinas, São Paulo: **Práxis**, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. *In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores)*. **(Re)pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil**, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p.121-150.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Portal do Butantan. **Retrospectiva 2021**: segundo ano da pandemia é marcado pelo avanço da vacinação contra Covid-19 no Brasil. São Paulo, Governo do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/retrospectiva-2021-segundo-ano-da-pandemia-e-marcado-pelo-avanco-da-vacinacao-contra-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/22/Media%C3%A7%C3%A3o%20Saviani%20Germinal.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In: _____*. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. p.11-22.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 152-180.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”. *In: VII Colóquio Internacional Marx e Engels*, 7., 2012, São Paulo: IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, E. L da; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, G. F. da. Os atos de ler e de escrever: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Alfabetização**. ISSN: 2446-8584. Número 14. 2021. p. 77-88.

SILVA, G. F. da; SILVA, B. L. A literatura infantil e a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In: GIROTTO, C. G. G. S. (org.), et al. Formação de leitores e a educação estética: arte e literatura*. Curitiba: CRV, 2019. p. 91-105.

SOLÉ; I. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, D. S. de. **A importância dos materiais pedagógicos na educação infantil para a constituição de um ambiente alfabetizador**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó. Departamento de Educação. Caicó, 2020.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Unesp**, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Ago, 2011. p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. Do berço à bebeteca: ações para educação literária na creche. *In: NOGUEIRA, L. H. LAPLANE, A, L F. Leitores e leituras: explorando as obras do (im)possível*. Campinas: ALB, 2017, n. p.

SOUZA, R. J. de; HERNANDES, E. D. K. Estratégias de leitura e a narrativa ficcional:

condições para compreensão. **Pro-Posições**. Campinas, SP. V. 30 e20160091. 2019. p. 1-26.

SOUZA, R. J. de; NETO, I. A. M; GIROTTTO, C. G. G. S. Caminhos para o ensino da leitura literária na educação infantil. *In*: GIROTTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil). p. 195-216.

STEINLE, M. C. B. Formação de leitores: as contribuições dos paratextos e das estratégias de leitura. *In*: SOUZA, R. J, de; GIROTTTO, C. G. G. S (org.). **Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância**. Tubarão: Copiart, 2017. (Série Sopravento). p. 75-90.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aumenta em 1 milhão o número de crianças de 6 e 7 anos não alfabetizadas, na percepção dos responsáveis**. Todos pela Educação, ©2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação. **Pibid**. [2021]. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/objetivos.html>. Acesso em: 02 set. 2021.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão**. Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Londrina, 2016. Disponível: <http://www.uel.br/aplicacao/pages/projeto-politico-pedagogico.php>. Acesso: 7 out. 2021.

VAGULA, V. K. B. **Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e texto**. 2016. 390f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCT/UNESP. Presidente Prudente, 2016.

VAGULA, V. K. B; BALÇA, A. Ler na educação infantil: medição, literatura e aprendizado. *In*: GIROTTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil). p. 11-38.

VALIENGO, A; SOUZA, S. P. de. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos. *In*: GIROTTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil). p.103-131.

VIGOTSKI, L. S. A. brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Junho, 2008. 23-36.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Michele Cole *et al.* (org.). Tradução José Cipolla Neto *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).
- VIGOTSKI, L. S. **Concrete Human Psychology, Soviet Psychology**, XXII (2), 1989a, p. 53-77.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, Tomo I**. Madri: Visor e MEC, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, Tomo III**, Madri: Visor, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, tomo IV**. Madri: Visor e MEC, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. A Educação Estética. *In: Psicologia Pedagógica*. 3.ed. Tradução: Paulo bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b. (Coleção textos de psicologia).
- VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. ed. 34. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1989b.
- VYGOTSKI, L. S. **Problema do desenvolvimento cultural da criança**. *Journal of Genetic Psychology* (Jornal de psicologia genética). 1929. n° 3.
- VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, 2010a, 21(4), 681-701.
- WOOD, A. **A Casa Sonolenta**. 16.ed. Ática, 2019. (© 2021-2022). Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Casa-Sonolenta-Audrey-Wood/dp/8508032765>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- ZIRALDO. **Coleção Bichinho da Maçã**. Melhoramentos, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou Instituição Co-Participante.

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Local, 31 de agosto de 2021

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) Centro de Educação Infantil-UEL xxxxxx, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “A Leitura Literária na Educação Infantil: contribuição docente para a formação do pequeno leitor no contexto das aulas remotas”, sob a responsabilidade de Gislaine Gomes Granado Sanches, aluna do 1º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação da área de Docência: Saberes e Práticas da Universidade Estadual de Londrina, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em (28/02/2023).

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão: um professor e seus respectivos alunos – P5 do período matutino, o Projeto Político Pedagógico da instituição, planos de ensino do professor em questão, entrevistas, diários de campo, áudios, filmagens, observações na sala de aula e/ou ao ambiente virtual como Google Classroom e Google Meet, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Nome da Instituição, diretora.

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

“A Leitura Literária na Educação Infantil: contribuição docente para a formação do pequeno leitor no contexto das aulas remotas”

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “A Leitura Literária na Educação Infantil: contribuição docente para a formação do pequeno leitor no contexto das aulas remotas”, a ser realizada em “Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL, Professor José Aloísio Aragão/Centro de Educação Infantil”, constituindo-se na dissertação de Mestrado em Educação, da pesquisadora Gislaine Gomes Granado Sanches, aluna regular do 1º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Professora Dra. Sandra Aparecida Pires Franco. O objetivo da pesquisa é compreender a ação docente acerca da leitura literária na Educação Infantil, em crianças de P5, por meio das aulas remotas, a fim de identificar se a ação docente contribui para a formação leitora.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: responder uma entrevista da pesquisadora acerca de suas concepções e ações sobre o ensino do ato de ler e leitura literária, disponibilizar planos de ensino referentes aos aspectos citados e aceitar que a pesquisadora realize observações de algumas aulas de Língua Portuguesa na turma de P5. Os benefícios esperados são: produzir um conhecimento importante para o participante e outros professores como: melhoria do processo de ensino e aprendizagem da leitura, com vistas a promover a formação do pequeno leitor; vislumbrar e repensar as ações pedagógicas com a leitura literária.

Quanto aos riscos: considerando que os instrumentos de coleta de dados não são invasivos, poderá gerar riscos mínimos em função da entrevista, que pode ser um cansaço do participante, pois a entrevista pode durar até uma hora. A pesquisadora irá garantir que possíveis danos sejam evitados e caso haja qualquer situação, a mesma estará disposta a auxiliar no que for necessário, tomando as devidas providências, como, por exemplo, interromper imediatamente a pesquisa e/ou buscar assistência psicológica pública.

Quanto aos riscos característicos do ambiente virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas, informamos que há limitação da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, esclarecemos que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros em áudios, fotos e filmagens serão destinados apenas para análise do objeto de investigação.

Esclareceremos, também, que antes de responder às perguntas da pesquisadora disponibilizadas em ambiente virtual (entrevista), será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência. Garantimos ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. O participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento. O consentimento será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário ou entrevista da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Pesquisadora: Gislaine Gomes Granado Sanches. Endereço: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Telefone: xxxxxxxx. Endereço eletrônico: gislainegranado.s@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14, no Campus

Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, de de 2021.

Gislaine Gomes Granado Sanches

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C: Termo de Responsabilidade de Acesso ao Google Classroom e Meet

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE ACESSO AO GOOGLE CLASSROOM E MEET

Eu, Gislaine Gomes Granado Sanches, aluno(a) do 1º ano do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, portador(a) de CPF xxxxxxxxxxxxxxxxRG nºxxxxxxxxxx, na qualidade de participante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, declaro estar ciente de que meu acesso no ambiente do Google Classroom é de uso individual e exclusivo para fins estritamente pedagógico, no período de 27/04/2021 a 30/11/2021.

Assumo o compromisso de utilizar os materiais produzidos durante o período da minha participação no Programa, sob a supervisão direta da professora regente da turma,xxxxxxxxxxxxxxxx, orientada pela docente do Departamento de Educação da UEL, professora Sandra Aparecida Pires Franco, a saber: atividades, materiais diversos, imagens e/ou outros, para fins de relatório final do Mestrado em Educação, seminários, eventos científicos e acadêmicos.

LONDRINA, 10 de Abril de 2021.



Gislaine Gomes Granado Sanches

Nome e assinatura do discente



Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL

Nome, assinatura do Orientador/Supervisor e carimbo.



APÊNDICE D: Termo de Confidencialidade e Sigilo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, Gislaine Gomes Granado Sanches, brasileira, casada, aluna do 1º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº -----, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “A Leitura Literária na Pré-escola: contribuição docente para a formação do pequeno leitor”, a que tiver acesso nas dependências do Colégio ----- .

Por este termo de confidencialidade e sigilo, comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, a dados pessoais, informação relativa a operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Londrina, .

Nome do Pesquisador(a) Responsável
Gislaine Gomes Granado Sanches

APÊNDICE E: Roteiro de Entrevista com a Professora

Roteiro para entrevista com a professora regente

1) Perfil do professor (a)

- a. Sexo _____
- b. idade _____

2) Sobre a profissão

- a. Qual sua formação acadêmica?
- b. A quanto tempo leciona? Qual disciplina leciona/lecionou? (em qualquer nível escolar)
- c. Há quanto tempo leciona somente na Educação Infantil?

3) Sobre leitura

- a. O que você entende sobre leitura?
- b. Você acredita que é recomendado ensinar a ler na Educação Infantil? Por quê?
- c. Como você sabe que seu aluno sabe ler?

4) Sobre a ação docente

- a. Você utiliza a literatura infantil nas aulas? Com que frequência?
- b. Qual seu objetivo ao trabalhar com a literatura infantil?
- c. Há algum momento reservado para a Hora do conto? Quantas vezes por semana?
- d. Como você prepara seu planejamento acerca da literatura infantil?
- e. Você se baseia em alguma teoria para planejar e realizar seu trabalho em sala de aula com literatura infantil? Qual? Por quê?
- f. Quais critérios você utiliza para escolha dos livros?
- g. Qual metodologia utiliza para contar as histórias?

5) Sobre os alunos

- a. Os alunos se interessam pelas histórias? Como percebe isso?
- b. Você acredita que a maneira que utiliza a leitura literária contribui para a formação de leitores? Por quê?
- c. O que você julga necessário para motivar as crianças a lerem mais?

6) Sobre as aulas remotas

- a. Como você vê as aulas remotas?
- b. Acredita que está ocorrendo ensino? Por quê?
- c. E o aprendizado, está se concretizando? Por quê?
- d. Você tem recebido formação para trabalhar no ensino remoto por parte da escola?