

Viviane Glicério Chaves

Flávia Vieira da Silva do Amparo

Letramento literário na etapa final da Educação Infantil: caderno de oficinas de planejamento pedagógico docente



Rio de Janeiro, 2022

Letramento literário na etapa final da Educação Infantil: caderno de oficinas de planejamento pedagógico docente

Viviane Glicério Chaves
Flávia Vieira da Silva do Amparo

Letramento literário na etapa final da Educação Infantil: caderno de oficinas de planejamento pedagógico docente

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2022

COLÉGIO PEDRO II

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C512 Chaves, Viviane Glicério

Letramento literário na etapa final da educação Infantil: caderno de oficinas de planejamento pedagógico docente / Viviane Glicério Chaves; Flávia Vieira da Silva do Amparo. 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2022.

71 p.

Bibliografia: p. 68-71.

ISBN: 978-65-5930-021-1.

1. Letramento literário. 2. Educação infantil. 3. Formação do leitor. I. Amparo, Flávia Vieira da Silva do. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 372.6

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RESUMO

A leitura se tornou uma habilidade fundamental à vida em comunidade, nas sociedades urbanas pós-modernas. Por meio desta habilidade, os sujeitos passaram a ter acesso à informação, a exercer a cidadania de maneira mais autônoma e a desenvolver sua subjetividade. A participação em eventos de letramento ocorre desde o início da vida dos sujeitos, seja dentro ou fora do espaço escolar. Perante as novas demandas sociais, a escola é chamada a (re)pensar o seu papel enquanto instituição responsável pelo ensino-aprendizagem da leitura. Os docentes da Educação Infantil são convidados a desenvolver práticas de letramento que possibilitem o acesso das crianças à linguagem escrita. Nesse contexto, a literatura infantil passou a ser frequentemente utilizada nos espaços de Educação Infantil enquanto ferramenta didática e instrumento de aprendizagem. Entretanto, para formar leitores literários competentes, torna-se necessário buscar novos contornos para o trabalho com a literatura infantil na escola, desde o início da trajetória escolar. Este caderno de oficinas de planejamento pedagógico é o produto educacional da pesquisa “Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da Educação Infantil”. As propostas aqui compartilhadas foram elaboradas a partir do referencial teórico de Magda Soares (2012), Ângela Kleiman (1995), Patrícia Corsino (2003), Rildo Cosson (2018) e Teresa Colomer (2003). Foram consideradas, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orientam e regulamentam a elaboração de práticas pedagógicas direcionadas à educação infantil. As análises dos discursos identificados pelos instrumentos de coletas de dados da pesquisa realizada (entrevistas, questionários e grupos de estudos) foram fundamentais ao processo de criação das oficinas de planejamento pedagógico propostas neste caderno. Este material pretende responder o problema de pesquisa verificado: como e quais práticas de letramento literário na educação infantil podem contribuir para a formação do leitor iniciante? O objetivo geral foi identificar práticas de letramento literário que contribuíssem para o amadurecimento e a ampliação do repertório linguístico e literário da criança. Observou-se que o conceito de letramento literário, tal qual o conceito de letramento, ainda não são compreendidos de forma clara pelos docentes. Os dados gerados identificaram que o uso didático das obras literárias com foco em conteúdo é bastante comum, embora haja o reconhecimento das potencialidades do texto literário na formação do leitor e de sua importância na prática pedagógica da Educação Infantil. Verificou-se a necessidade de oferecer instrumentos que contribuam para a prática pedagógica e a formação profissional continuada dos(as) docentes que atuam nessa modalidade da educação básica. As oficinas propostas neste caderno, bem como a referida pesquisa, tiveram como público-alvo professoras e coordenadoras pedagógicas que atuam na Rede Municipal de Educação da cidade de Mesquita, localizada na Baixada Fluminense, do estado do Rio de Janeiro. Este produto educacional busca oferecer um caminho possível a esses profissionais, no que tange ao planejamento de atividades pedagógicas para crianças de cinco anos, envolvendo a literatura infantil, dentro da proposta de letramento literário.

Palavras-chave: Educação Infantil; letramento literário; formação do leitor.

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
1. REFERENCIAL TEÓRICO	8
1.1 A criança de 5 anos no contexto escolar	10
1.2 Letramento literário na Educação Infantil	12
2 Oficinas de planejamento para o letramento literário	17
2.1 Ouvir por quê?	34
2.3 Oficina 3: Escuta aqui!	40
3.4 Oficina 4: E fim?	44
3. Aplicação das oficinas	50
4. Considerações da pesquisadora	64
Referências de pesquisa	68

APRESENTAÇÃO

Caros leitores e leitoras,

Este material consiste em um Produto Educacional, que integra a Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II, intitulada **Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da Educação Infantil**.

Esse material tem por objetivos dialogar com os(as) profissionais que atuam na docência da etapa final da Educação Infantil e contribuir para a elaboração do planejamento do trabalho pedagógico com a literatura, direcionado para as crianças de 5 anos, na perspectiva do letramento literário. Esse público foi escolhido dada a sua relevância na formação do leitor iniciante, uma vez que é o(a) docente, dentro da instituição escolar, que tem o maior poder de atuação na oferta de modelos leitores, no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ato de leitura e ao incentivo pelo apreço da leitura.

O maior desafio em elaborar uma proposta voltada ao(à) professor(a) da Educação Infantil é produzir um material que não engesse a prática pedagógica. Assim, os materiais selecionados e os recursos aqui utilizados foram pensados de maneira a estabelecer um diálogo com os(as) potenciais leitores(as) dessa obra, especialmente você, professor(a), que se dispõe a refletir constantemente sobre sua prática em sala de aula.

O caderno aqui proposto está organizado em quatro capítulos. O primeiro consiste na exposição do referencial teórico que pauta a organização das oficinas de planejamento, que são o ponto de partida para elaboração dos roteiros. No segundo capítulo, apresentam-se os roteiros das quatro oficinas de planejamento pedagógico para o trabalho com o letramento literário na Educação Infantil. No terceiro capítulo, são expostos os resultados da aplicação dessas oficinas em um grupo de quatro professoras de Educação Infantil, que atuam na Rede Municipal de Educação da cidade de Mesquita, localizada na Baixada Fluminense, do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, esperamos que, fazendo uso desse material, você possa desenvolver um trabalho pedagógico com a literatura, no âmbito da Educação Infantil que contribua para a formação inicial dos leitores de 5 anos. Esperamos também que as reflexões e proposições aqui expostas tornem ainda mais potente a prática da leitura literária na construção do conhecimento e na formação humana dos sujeitos que iniciam sua trajetória escolar, de modo que eles não apenas se aventurem na leitura dos livros literários, mas também se aperfeiçoem, desde cedo, na leitura de mundo.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil é a primeira etapa do processo de escolarização, recebendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, com frequência obrigatória para crianças de 4 a 5 anos incompletos e facultativa para as que estão abaixo dessa faixa etária. Isso torna a Educação Infantil espaço de múltiplas possibilidades, uma vez que atende a um grupo de indivíduos bastante amplo e diversificado composto por bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas como estabelece a BNCC (2018).

As instituições de Educação Infantil são fruto de lutas sociais ocorridas ao longo da história, acompanhadas de concepções de criança e infância elaboradas pela sociedade. Assim, pensar propostas pedagógicas para a educação infantil requer, *a priori*, uma compreensão sobre os conceitos de criança e de infância presentes nos discursos daqueles que desenvolvem a prática pedagógica nestes espaços. Requer, também, uma reflexão sobre as concepções pedagógicas que regem a organização dessas instituições.

Ao longo da história, houve diferentes formas e orientações para o cuidado e a educação da criança, trazendo marcas biológicas e, também, políticas para a definição do conceito. Vários estudiosos apontam o caráter sócio-histórico como referencial de base nessa formação, estando presente na construção do conceito de criança e, conseqüentemente, na percepção da infância enquanto etapa da vida experienciada por cada um desses indivíduos.

Oliveira (2011) aponta que as diferentes concepções sobre a infância possibilitaram a oferta de diferentes oportunidades de desenvolvimento do ensino voltado para as crianças. Sendo assim, compreender o pensamento que orienta a elaboração dos conceitos de criança e de infância torna-se fundamental para a elaboração do trabalho pedagógico na educação infantil.

Portanto, é preciso pensar sobre a forma atual de concepção da ideia de criança e de infância, de modo a refletir sobre o momento sócio-histórico vigente em nossa sociedade e, por extensão, a compreender os preceitos que regem a educação brasileira dirigida ao público de 0 a 5 anos. Ao observarmos a legislação e os documentos oficiais em voga, por exemplo, podemos ter um caminho para iniciarmos essa reflexão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) compreendem a criança como:

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.12).

É preciso considerar que o documento se refere a todas as crianças que compõem a Educação Infantil, ou seja, aquelas entre 0 a 5 anos de idade. Entretanto, o texto traz uma concepção de criança que supera as barreiras etárias e a constitui enquanto ser social, mediado por interações e relações cotidianas, capazes de transformá-la em sujeito produtor de cultura.

Em consonância ao texto das DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seu discurso a concepção de criança enquanto ser ativo no processo de aprendizagens. Ou seja, a criança é percebida como sujeito que é capaz de questionar, elaborar hipóteses, julgar, assimilar valores e se apropriar dos conhecimentos através da ação e da interação com o ambiente e com as outras pessoas.

Sendo assim, a educação deve considerar a criança enquanto sujeito sócio-histórico, que atravessa e é atravessado por elementos culturais, econômicos e políticos. As crianças são sujeitos que estão em constante interação com a cultura e o meio, por isso são capazes de construir seu desenvolvimento especialmente através das interações sociais.

A partir dessa concepção de sujeito, os documentos oficiais que regulamentam e organizam as propostas curriculares e pedagógicas no âmbito da Educação Infantil passaram a promover a educação integral, na qual o educar e o cuidar tornaram-se processos indissociáveis. Ademais, as interações e as brincadeiras passaram a compor os eixos curriculares (DCNEI, 2010) das atividades propostas às crianças que frequentam a Educação Infantil.

Ao reconhecer as potencialidades da infância, a Educação Infantil se tornou responsável pelo desenvolvimento global das crianças atendidas pelas creches e pré-escolas. Estas passaram a atribuir intencionalidade pedagógica no desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas.

Isso significa que o educador que atua nesta modalidade da educação básica tem a responsabilidade de planejar e propor atividades pedagógicas que garantam às crianças o direito de aprender. Esse novo espaço ocupado pela Educação Infantil, no processo de escolarização formal, desencadeou uma série de discussões sobre as mais variadas temáticas, dentre elas o desenvolvimento da linguagem.

1.1 A criança de 5 anos no contexto escolar

Como já mencionado inicialmente, este Produto Educacional, em consonância com a pesquisa que lhe deu origem, tem por objetivo falar de forma específica sobre as práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas para a criança de cinco anos. No intuito de aproximar o(a) professor(a) do sujeito para o qual ele irá planejar a proposta pedagógica com a literatura, na perspectiva do letramento literário, iremos realizar observações sobre como a criança dessa faixa etária é percebida no contexto escolar.

As DCNEI fazem uma abordagem generalista sobre o trabalho a ser desenvolvido pelas instituições de Educação Infantil. Isso significa que seus fundamentos, concepções e objetivos devem estar presentes em todas as instituições de Educação Infantil e devem ser considerados na prática de todos os docentes, independente da faixa etária das crianças.

Todavia, a BNCC, principal documento legal utilizado como referência para a organização curricular e a prática pedagógica, utiliza a classificação etária em sua estrutura. Esse documento organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos cinco campos de experiências¹, ali estabelecidos, em três grupos etários: bebês, grupo que corresponde às crianças de zero a um ano e seis meses de idade; crianças bem pequenas, grupo que compreende crianças de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e crianças pequenas, grupo que, finalmente, engloba crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses.

Observa-se que o documento se limita a registrar que tal divisão se dá pelas especificidades de cada grupo. Logo, não traz em seu texto elementos que contribuam para a melhor compreensão e conhecimento das características de cada grupo ou que expliquem e justifiquem tal organização.

Embora tenha caído em desuso, frente a homologação da BNCC (2018), os RCNEI (1998) trazem no corpo de seu texto algumas características que são relevantes para este trabalho, especialmente quando tratam da faixa etária de 4 a 6 anos, na qual as crianças da idade de 5 estão circunscritas. Segundo o documento, nessa fase as crianças desenvolvem maior precisão nos gestos instrumentais (recortar, colar, pintar etc), que tendem a ser ampliados, juntamente ao aprimoramento da coordenação motora. Além disso, os RCNEI (1998) acrescentam que se desenvolve nesse momento também a ampliação, gradativa, da

¹ A BNCC estabelece cinco campos de experiência para a educação infantil: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Traços, sons, corpo e imagem” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

capacidade de antecipar e planejar. Ou seja, a criança começa a elaborar a ideia no pensamento, antes de externá-la e executá-la.

Ao que se refere às habilidades leitoras, foco de nosso estudo, Magda Soares (2020) expressa que a criança de cinco anos já é capaz de reconhecer o significado da palavra grafada e identificar a quantidade de palavras que compõem uma frase. A criança desta faixa etária identifica o gênero textual, através do reconhecimento de sua estrutura gráfica e das características do seu portador, sendo também capaz de identificar os elementos do livro como: capa, autor e ilustrador. Soares (2020) ainda destaca metas a serem alcançadas no ciclo de alfabetização e letramento, iniciado na pré-escola.

Cabe ainda mencionar que os RCNEI trazem uma importante reflexão ao falar sobre a influência cultural no desenvolvimento infantil e ao reconhecer que o contexto sociocultural no qual a criança está imersa imprime marcas em seu desenvolvimento. Dessa maneira, coloca-se que “As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios.” (RCNEI, Vol. 3, p. 24)

Nesse contexto, ratifica-se o objetivo de voltarmos nosso olhar para as crianças de uma faixa etária específica, no caso a criança de 5 anos, apenas para os fins da pesquisa. Ou seja, pretende-se aqui conhecer mais de perto os sujeitos para os quais serão direcionadas as propostas pedagógicas geradas a partir das contribuições desse produto educacional.

Portanto, para além dessas características, é preciso compreender a criança enquanto sujeito histórico, que participa de forma ativa e dialógica na construção de seu conhecimento. Faz-se necessário nos aproximarmos desse sujeito, para somente então pensarmos e organizarmos propostas pedagógicas intencionais que configurem aprendizagens significativas e que contribuam para a formação integral do sujeito, objetivo principal da educação infantil, enquanto primeira modalidade da educação básica.

Em linhas gerais, as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano, embora contribuam em muito para o campo da educação, sozinhas não abrangem as necessidades pedagógicas da criança. Por isso, é preciso que a(o) educadora(o) as conheça. Assim como também é preciso que o(a) docente compreenda bem o andamento do desenvolvimento infantil e tenha clareza sobre os objetivos das atividades por ele(a) proposta. Somente assim, será possível transcender o padrão de infância posto pelo senso comum.

1.2 Letramento literário na Educação Infantil

A linguagem e suas múltiplas expressões estão presentes no cotidiano das crianças, inclusive no dia a dia da educação infantil. Ao compreendermos a amplitude da discussão gerada, ao abordarmos questões referentes a aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, torna-se fundamental delimitar o campo de estudo dessa pesquisa. Por isso, aqui iremos nos referir à linguagem escrita, tendo a leitura e o processo de formação de leitores como foco de nossas reflexões.

Sendo assim, daremos continuidade às reflexões teóricas deste material, com nosso olhar voltado à compreensão do conceito de letramento. Posteriormente, aprofundaremos as ideias em direção ao que compreendemos por letramento literário, sempre tendo a educação infantil enquanto espaço de construção de aprendizagens.

Cabe ainda ilustrar que buscaremos referências nos estudos de letramento propostos por Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (2012). Serão oferecidas, também, considerações necessárias ao trabalho pedagógico com a literatura na educação infantil, na perspectiva do letramento literário, cujas bases se encontram no encadeamento das ideias de Patrícia Corsino (2003), Teresa Colomer (2003) e Rildo Cosson (2018).

Esse registro teórico é fundamental para que o(a) professor(a)-leitor(a) compreenda os alicerces que estruturam as oficinas a serem apresentadas no próximo capítulo. A partir de então, poder-se-á construir propostas pedagógicas em bases sólidas, em busca de contribuir para a formação do leitor iniciante de forma significativa.

O conceito de letramento é uma das bases que estruturam a organização deste material e das propostas pedagógicas a serem elaboradas a partir dele. Por isso, é importante que nos debruçemos sobre ele para compreendê-lo. Sabe-se que o letramento vem sendo estudado por diferentes áreas do conhecimento, que demonstram percepções distintas sobre a temática. Como dito anteriormente, aqui serão consideradas as proposições de Magda Soares (2012) e Ângela Kleiman (1995) sobre a compreensão de letramento.

Soares (2012), em sua clássica obra “Letramento: um tema em três gêneros.” (2012), inicia a construção de sua compreensão acerca do que vem a ser o letramento a partir do resgate das origens do conceito de letramento, também proposto anteriormente por Kleiman (1995). Ambas as autoras destacam o aparecimento do termo letramento na segunda metade da década de 1980, fruto das novas demandas sociais surgidas nesse momento da história.

Destaca-se, então, a etimologia da palavra letramento, que consiste na tradução para o português da palavra inglesa *literacy*. Esta refere-se ao indivíduo que consegue ler e escrever nos contextos sociais em que está inserido. Soares (2012) aponta que, genuinamente, “o letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2012, p.18)

Entretanto, a referida autora alerta para os contornos tomados pelo conceito no Brasil. Segundo ela, ao contrário dos países desenvolvidos, onde o conceito surgiu para se referir aos níveis de letramento a serem alcançados, no Brasil o termo é comumente associado ao processo de alfabetização. Ou seja, aqui a denúncia é sobre não utilizar a leitura nos contextos sociais, dado o elevado número de pessoas que não sabem ler e escrever.

Diante disso, passou-se a relacionar alfabetização e letramento quase que de maneira indistinta. Daí a necessidade de se debruçar sobre a questão e estabelecer a diferença entre tais processos, posto que aprender a ler e a escrever consiste na aquisição de uma tecnologia (alfabetização) e a apropriação da linguagem escrita, refere-se também a torná-la própria (letramento), no sentido de apropriação e domínio de seu uso. Sendo assim, embora reconheça a ausência de uma definição sólida para o conceito, Soares (2012) entende que “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.” (2012, p. 44)

Essa compreensão possibilita a inserção de todos os sujeitos que, de alguma forma, estão inseridos em práticas sociais, que envolvam a leitura e a escrita. Mesmo aqueles que não dominam tais técnicas. Esse é o caso das crianças de cinco anos, que estão na última etapa da educação infantil, que mantêm contato com a linguagem escrita em diferentes situações, dentro e fora do espaço formal de ensino. Ângela Kleiman (1995) registra o fato de que é possível que a criança possua estratégias letradas, uma vez que ela esteve imersa em várias situações de letramento.

Em linhas gerais, Soares (2012) estabelece uma relação indissociável entre a concepção de letramento e o contexto sócio-histórico no qual ele se constrói. Por isso, dá-se ao letramento diferentes atribuições e formas de uso. Essas múltiplas possibilidades que o letramento assume, seja em sua dimensão individual ou social, nem sempre encontram espaço no sistema escolar, que é formalmente responsável pela sua promoção e desenvolvimento.

O reducionismo do conceito de letramento proposto pela escola, denunciado por Soares (2012), também é observado por Ângela Kleiman (1995). Esta última afirma que a escola, a partir de suas classificações ou avaliações, define atividades que vão garantir o desenvolvimento de determinadas habilidades em detrimento de outras.

A ênfase dada no desenvolvimento das habilidades dos sujeitos por meio do uso de múltiplas linguagens, também chama atenção na redação desses documentos. Isso aponta caminhos para diversos letramentos, dada a relação direta que se estabelece entre linguagem e letramento.

Diante da questão, Rildo Cosson (2018) aponta para o conceito de multiletramentos, elaborado pelo New London Group (1996). Tal conceito considera as diversas formas de representação da linguagem, seja em instrumentos midiáticos ou relacionados a diversidade linguística. Logo, percebe-se a existência de múltiplos letramentos, como o letramento literário, que será discutido a seguir.

O uso da leitura e da escrita, nas mais diversas situações do cotidiano, ampliou o contato das crianças com os textos. O acesso à leitura se tornou uma das possibilidades de exercer a cidadania, bem como acessar os bens culturais, os conhecimentos e as informações produzidas pela sociedade.

Através da leitura, adquire-se independência e autonomia, nas mais variadas situações do cotidiano. Entretanto, adquirir e desenvolver tal habilidade ainda vem sendo um grande desafio à sociedade brasileira, vide os índices de proficiência em leitura que apontam nessa direção.

A escola, enquanto instituição formal para realização do processo de ensino-aprendizagem da leitura, tem a responsabilidade de oportunizar o desenvolvimento da habilidade leitora. A Educação Infantil, embora não seja *locus* para aquisição da leitura enquanto tecnologia, também pode contribuir para a construção de habilidades leitoras, haja vista seu objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança.

Contudo, é preciso refletir sobre quais contribuições essa modalidade da educação pode dar para a formação do leitor iniciante e ter a clareza de que a Educação Infantil não é responsável por ensinar a criança a decifrar o código escrito. Esse segmento de ensino é um espaço de construção de conhecimentos, inclusive sobre a linguagem escrita. Portanto, é seu papel oportunizar o acesso e o estímulo às diferentes linguagens por meio de propostas que aproximem os sujeitos de seu desenvolvimento pleno.

Logo, é preciso considerar que assim como a Educação Infantil é a porta de entrada do processo de escolarização, a literatura é a porta de entrada para leitura. Ou seja, é comum tomar a literatura como princípio desse aprendizado e instrumento para promover o letramento das crianças pequenas.

A presença de obras literárias na educação infantil tornou-se elemento característico diante das novas concepções de criança e das novas orientações que permeiam o trabalho pedagógico nesse espaço da educação básica. Compartilhar histórias, por meio da narrativa, contribui para a formação da subjetividade e revela a humanidade presente no indivíduo

E as nossas primeiras narrativas acontecem na infância. Desde o gesto indicador de um desejo que é interpretado pelo outro, tornando-se palavra, às brincadeiras e jogos simbólicos e às falas egocêntricas que acompanham as ações. Chegando às histórias mais organizadas ouvidas e construídas no coletivo. Tudo isso, se soma e se inter-relaciona às leituras de mundo, ao olhar de criança que, rompendo a ideia de in-fans (aquele que não fala), percebe a linguagem das coisas, dando voz a si mesmo a partir do significado que apreende do que vê, ouve e sente do mundo material que o cerca. (CORSINO, 2012, p.57)

Quem conta uma história, oferece, portanto, comportamentos e modos de ler por meio da entonação, dos gestos e de olhares. Aquele que narra coloca suas marcas no texto impresso e contribui para o desenvolvimento da imaginação daquele que ouve. Dessa maneira, o ato de ler revela a linguagem em sua ação formadora e transformadora.

Teresa Colomer (2003) aponta algumas reflexões acerca da produção literária destinada às crianças, que podem contribuir para a compreensão do percurso da aprendizagem literária. Ela esclarece que a literatura infantil e juvenil é definida conforme a conveniência educativa adotada e destaca que a gênese de sua definição, no século XVIII, deu-se em oposição à literatura produzida para os adultos.

Colomer (2003) confere destaque à evolução do mercado editorial na segunda metade do século XIX, cuja consolidação ocorre no século XX. Segundo ela, isso se deu mediante o surgimento da ideia de infância como uma etapa singular da vida, formada por sujeitos diferenciados, abrindo espaço para as produções literárias específicas destinadas a esse novo público. Ou seja, ela reafirma as influências sociais na alteração da percepção do conceito de criança e infância como um parâmetro importante para o surgimento de novas produções literárias voltadas para essa faixa etária.

Dessa maneira, a literatura vem se fazendo cada vez mais presente no contexto escolar, mesmo esbarrando em alguns entraves como a inexistência de bibliotecas ou salas

de leituras nas instituições de ensino; baixo número de obras literárias no acervo e a dificuldade de acesso a ele; acesso às obras mais baratas, mas de qualidade duvidosa, e poucas políticas culturais voltadas para a primeira infância.

(...) a progressiva ampliação da escolaridade a um período de vida cada vez mais prolongado, a entrada da literatura infantil e juvenil no âmbito escolar e o aumento de oferta editorial desse tipo de livros são fatores que permitem a meninos e meninas o contato com a literatura infantil e juvenil desde que nascem e durante toda infância. (COLOMER, 2003, p. 13)

Assim, Colomer (2003) segue na afirmativa de que, a partir do século XVIII, passou-se a conferir determinados temas à cada faixa etária. Logo, determinados livros passaram a ser mais indicados ao público infantil, dada a complexidade de compreensão da temática trazida. Isso se reafirma quando a autora destaca que as primeiras pesquisas sobre a literatura infantil e juvenil foram promovidas diante da necessidade de se estabelecer critérios para a leitura por faixa etária.

Mediante tais considerações, fica claro que a leitura literária nos permite conhecer e articular a linguagem e que, dentro de uma proposta de letramento literário, não cabe uma leitura simplista. Ou seja, para formar o leitor literário, é preciso oferecer-lhe práticas de leitura que o aproximem da literatura; práticas que oportunizem a leitura literária enquanto fonte de prazer e enquanto possibilidade de intercâmbio cultural, na construção de sentidos.

Ao entendermos o letramento literário enquanto prática social, tal qual propõe Cosson (2010), compreendemos igualmente a responsabilidade da escola sobre seu desenvolvimento. Diante disso, e tendo em vista a amplitude da discussão, o objetivo desse material é ampliar o olhar docente para o seu papel neste processo.

Ao pensar esse fazer docente na Educação Infantil, verifica-se a ampliação gradativa das funções do(a) professor(a). É notório que as mudanças ocorridas sobre a concepção de criança e de infância tiveram consequências imediatas para a organização do trabalho nas instituições de educação infantil e, de forma direta, na prática docente. Diante disso, a formação do professor deve ser foco de atenção, haja vista o lugar ocupado por esses profissionais na educação da criança.

São eles os responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, pelas propostas que resultarão em ampliações das experiências infantis, em produção e apropriação de conhecimentos, bem como pelo estabelecimento de vínculos afetivos, pelo clima institucional e

pelas inúmeras interações que a instituição favorece a crianças, adultos e comunidade. (CORSINO, 2003, p. 4)

Portanto, é preciso ter clareza sobre as concepções que guiam a prática docente no momento de planejar as propostas a serem ofertadas à criança. A linguagem e suas múltiplas expressões devem estar no centro das propostas da Educação Infantil, de maneira que a criança tenha seu direito e lugar de fala respeitados.

Nessa direção, um planejamento pedagógico na Educação Infantil comprometido com o desenvolvimento da criança considera a linguagem como eixo que atravessa todas as diversas situações do cotidiano institucional. A sala de aula, tal qual todo o espaço escolar, é palco de múltiplas possibilidades, repleta de abordagens inesperadas, trazidas pelas próprias crianças. Planejar se tornou um momento ímpar no exercício da docência.

2 Oficinas de planejamento para o letramento literário

Por ser o profissional que planeja e realiza as ações pedagógicas com as crianças, o(a) professor(a) assume posição de destaque na oferta de modelos leitores. Ele(a) é quem dá voz ao texto e ensina comportamentos leitores a quem lhe escuta. Por isso, ao iniciar o planejamento pedagógico é fundamental que o(a) professor(a) tenha seus pressupostos teóricos e metodológicos bem definidos.

Ao caminharmos para a elaboração de propostas pedagógicas para crianças de cinco anos, na perspectiva do letramento literário, algumas questões se apresentam: qual obra literária escolher? Quais critérios utilizar para pautar a escolha? Quais objetivos de desenvolvimento e aprendizagem pretende-se alcançar? Como estabelecer uma conexão entre o texto e o contexto que se apresenta? Deve-se realizar intervenções durante a leitura? Após a leitura, quais as possibilidades de desdobramento para o texto?

Essas são algumas questões, dentre tantas, que emergem no momento de planejar. Para auxiliar o(a) professor(a)-leitor(a) a elaborar propostas de trabalho pedagógico com a literatura, na perspectiva do letramento literário, esse capítulo traz oficinas de planejamento, cujo produto é uma proposta pedagógica de letramento literário voltada para as crianças de 5 anos.

As oficinas de planejamento propostas neste caderno são resultado da análise dos dados adquiridos na pesquisa de Mestrado Profissional, cujo título é **Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da educação infantil**. Essa

pesquisa coletou dados através de duas entrevistas, da aplicação de questionários e da realização de grupos de estudo.

As entrevistas foram realizadas com a Gerente de Educação Infantil e com a Professora Itinerante do Setor de Incentivo à Leitura, ambas ligadas à Secretaria municipal de Educação de Mesquita. Através da análise do discurso das entrevistas, verificou-se que a BNCC é o documento utilizado na elaboração das propostas pedagógicas do município. Observou-se, também, a existência de uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades leitoras e do apreço à literatura.

Nas duas entrevistas destacou-se uma atenção especial sobre o papel docente, já na Educação Infantil, em relação à oferta e ao desenvolvimento de propostas com a literatura, na perspectiva do letramento literário. A fala da Professora Itinerante, que também desenvolve formações continuadas sobre Literatura com os(as) professores(as) da rede municipal, demonstrou uma preocupação especial com a formação desses profissionais que atuam em sala de aula e sobre a necessidade de conscientizá-los a respeito da importância de realizar um trabalho com a literatura que alcance a formação da subjetividade da criança e que ultrapasse os limites didatizantes que acabam por apenas instrumentalizar o texto literário.

Os dados adquiridos através da análise dos questionários, enviados aos(as) docentes e às Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP's) da rede municipal de educação de Mesquita, revelaram que o conceito de letramento literário está restrito ao conceito de letramento. Dessa forma, evidencia-se o uso social do texto nos contextos em que o sujeito se insere, mas não contempla a apreensão do texto para sua formação enquanto ser humano.

Observou-se ainda, através do questionário, a frequente associação entre o desenvolvimento de práticas de letramento com a literatura e o desenvolvimento da habilidade técnica de decodificação e codificação, que correspondem ao processo de alfabetização. Logo, as informações obtidas evidenciaram a necessidade de oferecer aos docentes a oportunidade de refletir e discutir o conceito de letramento literário e o papel Educação Infantil na formação do leitor iniciante.

Os grupos de estudos, formados por pelas professoras regentes e PCP's, evidenciaram a importância da presença da literatura nos espaços de Educação Infantil. Assim, os discursos demonstraram que a literatura infantil conquistou reconhecimento e é percebida enquanto elemento fundamental à prática docente com as crianças pequenas. As discussões geradas nos grupos de estudos produziram contornos distintos. As professoras

destacaram a necessidade e a possibilidade de trabalhar com a literatura para atingir diferentes objetivos, inclusive aqueles que não possuem fins didáticos, como a leitura pelo prazer.

Em linhas gerais, foram evidenciados diferentes discursos, nos grupos de estudo, sobre um mesmo conceito e diferentes percepções sobre as práticas desenvolvidas na escola. Em determinados momentos, as práticas desempenhadas pelos profissionais e pela unidade escolar em que atuam foram tomadas como referência para o todo. Entretanto, reconheceu-se que as instituições de Educação Infantil, da rede municipal, são distintas e possuem autonomia na elaboração de suas práticas, por isso não é possível generalizar o discurso.

As análises realizadas sobre os dados coletados por meio dos três instrumentos (entrevista, questionário e grupos de estudo) deram origem à organização das quatro oficinas de planejamento pedagógico para o trabalho com o letramento literário. As oficinas foram organizadas com base na proposta de sequência básica do letramento literário, definida por Rildo Cosson (2018). O autor compreende que o ensino da literatura deve ter foco no texto literário e assim, estabelece quatro momentos a serem privilegiados em uma proposta envolvendo a literatura: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Cosson (2018) determina que o momento da motivação deve ocorrer pela necessidade de aguçar a imaginação e de se preparar a criança para a leitura. A etapa de introdução do livro literário deve destacar a apresentação do autor e da obra e pode também servir para explicar a escolha do texto. A leitura deve ser acompanhada e planejada pelo(a) professor(a), que, no contexto da Educação infantil, deve defini-la de modo a atender o aluno dessa faixa etária, que ainda não lê convencionalmente. Finalmente, o momento de interpretação garante o diálogo entre o autor, o(a) leitor(a)/ouvinte e a comunidade.

Assim, serão disponibilizados os roteiros das oficinas, que contribuirão para que o(a) professor(a) planeje ações pedagógicas intencionais, voltadas ao desenvolvimento de habilidades na formação inicial do(a) leitor(a) no âmbito da Educação Infantil. Cada oficina, de aproximadamente uma hora de duração, terá por objetivo a formulação de parte da ação pedagógica a ser planejada: escolha da obra literária e objetivos de leitura, motivação, ato de leitura e compreensão da obra.

Espera-se que ao final das oficinas o(a) professor(a) tenha como produto um planejamento pedagógico de trabalho com a literatura e possa utilizá-lo com as crianças de 5 anos. Para auxiliar o(a) professor(a) na organização das ideias propostas pelas oficinas, sugere-se a ficha abaixo, com os pontos principais a serem trabalhados em cada oficina.

Tabela 1: Ficha para elaboração do planejamento pedagógico.

Nome da oficina literária:
Participante (s):
Objetivos a serem alcançados: <ul style="list-style-type: none"> • • •
Obra literária selecionada:
Justificativa:
Estratégia de motivação:
Estratégia de leitura: Elementos da história a serem destacados:
Proposta de interação/brincadeira:
Recursos a serem utilizados:
Avaliação:

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base na proposta de COSSON (2018)

Oficina 1: Qual história escolher?

OBJETIVO GERAL

Reconhecer a importância de definir os objetivos de aprendizagem, com foco na leitura, no início do planejamento pedagógico, e conhecer critérios de seleção de obras literárias voltadas para crianças de 5 anos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar objetivos, previstos na BNCC, voltados para o desenvolvimento das habilidades de leitura no trabalho pedagógico com crianças de 5 anos.
- Reconhecer objetivos e habilidades leitoras não contemplados em documentos oficiais, mas igualmente importantes e necessários.
- Conhecer elementos característicos das obras literárias direcionadas às crianças de 5 anos de idade.

Oficina 1: Qual história escolher?

Vamos iniciar nossa trajetória pelos caminhos do letramento literário em nossa primeira oficina. As atividades que envolvem o trabalho com a literatura começam muito antes do ato de ler. É preciso estabelecer os objetivos a serem alcançados de maneira clara e fazer a seleção do texto literário, o que possibilitará o alcance desses objetivos. Por isso, nesta primeira oficina, vamos pensar sobre o início do percurso docente na elaboração de seu planejamento, que começa na seleção dos objetivos a serem alcançados e avança para a escolha do texto literário.

DESENVOLVIMENTO

Atividade de motivação: Exibição do curta metragem “Aprender a aprender”.

Figura 1: Aprender a aprender



Fonte: Aprender a aprender, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GvsEqthCTxU>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

SOBRE O VÍDEO...

O filme mostra um mestre e seu aprendiz em um processo de aprendizagem que se dá por meio de inúmeras tentativas e erros. Em alguns momentos o aprendiz se vê sozinho e frustrado, em outros o mestre se faz presente, serve de modelo e oferece ajuda, contribuindo para o sucesso de seu aprendiz.

O curta enfatiza a importância da atuação docente no processo de ensino-aprendizagem e indica a necessidade de planejar ações e intervenções previamente ao desenvolvimento da proposta de aprendizagem. O objetivo da exibição do curta é provocar o(a) professor(a)-leitor(a) sobre seu papel na construção da aprendizagem e, principalmente, no momento de ensinar a aprender.

Orientações ao mediador:

O mediador irá explicitar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, documento oficial que orienta e organiza o currículo da Educação Infantil, presentes no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Embora as atividades pedagógicas na Educação Infantil devam contemplar os campos de experiência de forma integrada, aqui será conferida atenção especial aos nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência citado, disponíveis no roteiro da Oficina 1 desde caderno, por ele estar diretamente ligado ao tema das oficinas e da pesquisa que estas integram.

Além desses, serão expostas reflexões acerca do letramento e de outros objetivos e habilidades de leitura que, embora não apareçam explicitamente na BNCC, merecem destaque. Como por exemplo, as metas de aprendizagem das habilidades de leitura para a pré-escola indicadas por Magda Soares (2020).

Cabe abrir espaço também para que o(a) participante tenha autonomia em definir os objetivos que julgar adequados e possíveis de serem alcançados, tendo como base o referencial teórico escolhido.

Feito isso, serão apresentados os critérios de escolha relevantes ao momento da seleção da obra a ser trabalhada com as crianças de 5 anos, com base nos estudos de Teresa Colomer (2003). Na sequência, os participantes serão incentivados a realizarem uma sondagem inicial com as crianças com que trabalham, a fim de identificarem os principais gostos e características de seus leitores iniciantes.

Essa abordagem poderá ser feita com o uso de imagens, de modo que a criança indique, por meio de símbolos, as obras que aprecia, ou ainda por meio da observação do(a) professor(a) nos momentos em que a criança é apresentada às obras literárias em sala de aula. Tal levantamento é fundamental para que o aluno seja incluído em seu próprio processo de formação leitora e para que o docente direcione as escolhas das obras literárias a serem trabalhadas ao campo de interesse daqueles que deseja alcançar.

Assim, os participantes perceberão que a escolha das obras literárias deve considerar os interesses daqueles que são envolvidos no processo de leitura. Compreenderão também que a escolha da obra literária e a seleção dos objetivos a serem alcançados devem ter um respaldo teórico, como a BNCC (2018), as proposições de Magda Soares (2012) e Teresa Colomer (2003) aqui propostas. Assim sendo, é imprescindível considerar os interesses daqueles que serão envolvidos no processo de leitura.

Referencial teóricos para a Oficina 1: Escolha da obra

Os dois principais documentos legais que atuam na organização das instituições de Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cada um desses documentos traz em seu texto, de forma implícita ou explícita, perspectivas e concepções importantes que devem ser examinadas de perto, principalmente por interferirem de maneira direta no planejamento das

propostas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos(as) docentes que atuam nesta modalidade da educação básica.

As DCNEI têm por objetivo estabelecer indicações para as propostas pedagógicas na Educação Infantil. Assim, uma de suas propostas pedagógicas é a garantia de acesso aos processos de apropriação de diferentes linguagens. Tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, as DCNEI propõem que as experiências envolvendo a língua materna “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.” (DCNEI, 2010, p.25).

A BNCC também traz essa perspectiva em seu texto. Este documento orienta a organização curricular de toda a educação básica atualmente. No que se refere a Educação Infantil, reforça a necessidade de haver “intencionalidade pedagógica” no planejamento a ser elaborado pelo corpo docente. Assim, a normativa estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para esta modalidade da educação: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos devem estar presentes nas propostas que devem contemplar os cinco campos de experiência.

Em linhas gerais, a BNCC orienta a articulação dos campos de experiências em uma mesma proposta, bem como a incorporação do cotidiano das crianças e seus saberes. Ou seja, fica a cargo do(a) professor(a) que atua na Educação Infantil, refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e acompanhar propostas pedagógicas que garantam o desenvolvimento pleno da criança.

No que se refere ao trabalho com a literatura e o desenvolvimento do letramento literário, ganha relevância o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, posto que evidencia as habilidades e objetivos de aprendizagem relacionadas à linguagem escrita. Além disso, também confere relevo à necessidade de se oportunizar a fala e a escuta, bem como a curiosidade que a criança manifesta sobre a linguagem escrita.

Tabela 2: BNCC – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas	
<p>Campo de experiência:</p> <p>Escuta, fala, pensamento e imaginação</p>	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BNCC, 2018

A autora Magda Soares (2020) oferece uma síntese de metas a serem alcançadas no ciclo de alfabetização e letramento, que, para ela, tem início na pré-escola. Aqui serão destacadas as metas e habilidades relacionadas à leitura, referente ao trabalho pedagógico com as crianças de 5 anos, elaboradas pela autora.

Tabela 3: Metas de aprendizagem sobre a leitura para a pré-escola.

<p>Metas para a pré-escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir o significado de uma palavra com base no texto lido; • Identificar o gênero textual, com base na estrutura do texto e nas características do portador; • Diferenciar, no texto, a fala do narrador e a fala dos personagens, mediante a organização gráfica; • Identificar informações explícitas no texto; • Inferir informações implícitas; • Relatar oralmente narrativas com base em imagens; • Identificar as relações de causa nos fatos narrados; • Reconhecer a estrutura do texto narrativo, sendo capaz de identificar elementos como: situação inicial, conflito, busca de solução, clímax e desfecho; • Ler pequenos textos;
<p>Habilidades de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir a leitura de textos, de forma atenta; • Utilizar em seu vocabulário palavras conhecidas através dos textos; • Identificar o gênero textual de acordo com a diagramação e as características do portador no qual está escrito. • Reconhecer, no objeto livro, elementos como capa, autor, título, ilustrador. • Elaborar previsões a partir da leitura oral de uma narrativa; • Associar imagens ao texto; • Memorizar pequenos textos, de diferentes gêneros.

<p>Integração das metas de leitura e interpretação de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir de forma atenta a leitura de textos; • Fazer uso das novas palavras conhecidas por meio dos textos; • Identificar o gênero textual, conforme estrutura gráfica e portador; • Reconhecer a capa e o autor do livro; • Formular previsões sobre o texto; • Estabelecer relação entre o texto e as ilustrações; • Identificar informação explícita lida pelo(a) professor(a); • Memorizar textos pequenos como parlendas, trava-línguas² e poemas curtos.
------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Magda Soares, 2020, p. 296.

A literatura conquista destaque na leitura feita com e para as crianças, por abrir espaço ao potencial imaginário delas. Corsino (2012) afirma que a maneira com a qual a temática é tratada é mais importante e determinante do que a temática propriamente dita. Ela expande essa reflexão ratificando a importância de a obra deixar abertura para a fruição da imaginação do leitor. Sendo assim, os textos precisam trazer o interesse das crianças e transcender o caráter didático que muitas obras adquirem.

Colomer (2003) destaca que as narrativas atuais possuem algumas características comuns. Assim, observa-se a presença da Psicologia como base na elaboração do discurso e na abordagem dos atuais problemas de ordem social. Corsino (2012) destaca a capacidade do texto literário abordar temáticas sensíveis de forma envolvente. Isso faz com que a literatura possa ser comumente utilizada, no contexto escolar, para trazer à pauta dos diálogos e das interações, temáticas variadas como questões de gênero, raça, inclusão e a diversidade.

Outras características observadas nas narrativas é o diálogo com outros gêneros da literatura, a ampliação da complexidade das leituras, com mudanças estruturais, e a divisão das obras por faixa etária. Entretanto, tais características não podem servir à cristalização dos modelos literários apresentados à criança, que deve ser diversificado.

² É importante considerar que embora não sejam especificamente textos literários, as parlendas e os trava-línguas são jogos populares que usam rimas e repetições fonéticas que são importantes aspectos usados na estrutura da poesia e servem para explorar o potencial sonoro das palavras.

O estudo de Colomer (2003) sobre a formação do leitor literário contribui ainda na identificação das temáticas de maior interesse por faixa etária, mas não impede que outras temáticas sejam abordadas. A autora identifica os gêneros mais relevantes para grupos etários, dentre eles estão os leitores de 5 a 8 anos. Grande parte das narrativas identificadas à essa faixa etária contém elementos fantásticos, o que coincide com a distinção entre real e ficcional que começa a ser estabelecida no início dessa faixa etária.

Diante disso, a autora identifica os contos populares e fantásticos como característicos da faixa etária de 5 a 8 anos. Ela também acrescenta que “a fantasia moderna é o gênero por excelência desta idade.” (Colomer, 2003, p. 237). Este gênero traz animais humanizados, situações extraordinárias e a fantasia moderna nos textos escritos. Este último elemento costuma imperar nos livros voltados aos leitores iniciantes.

Por isso, é comum as obras literárias trazerem a este público temáticas voltadas ao enfrentamento de dificuldades pessoais, como o controle de emoções. Verifica-se, portanto, uma tendência em afastar tópicos considerados realistas, que abordam temáticas consideradas tabus.

Conhecer as características das obras literárias infantis e do leitor em formação é importante ao desenvolvimento do letramento literário, que envolve a experiência do leitor. Ao interagir com o texto, a criança formula conhecimentos sobre a linguagem escrita. Portanto, é preciso relacionar as propostas práticas ao discurso, de forma que a criança perceba a potência da literatura em sua formação.

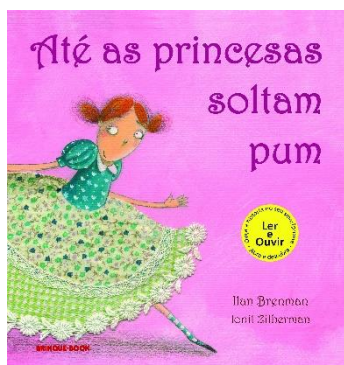
Desta maneira, o conceito de letramento deve ser compreendido enquanto o processo sócio-histórico. Através dele o sujeito se envolve e se apropria da linguagem escrita de seu grupo social de maneira dialógica.

A Educação Infantil não tem a tarefa institucional de promover a alfabetização, com objetivo de desenvolver habilidades pontuais de decodificação e codificação nas crianças que atravessam essa fase da vida. Todavia, existem atividades e práticas pedagógicas que, na perspectiva do letramento, podem e devem ser desenvolvidas nesse segmento da educação básica.

Atividade Prática:

O(a) professor(a) deverá selecionar 3 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e uma obra literária, com base nas considerações teóricas oferecidas. Abaixo, serão colocadas indicações literárias a serem disponibilizadas para a realização das oficinas.

A seleção realização foi feita com base nas informações do estudo de Teresa Colomer (2003). Entretanto, cabe ratificar que as obras literárias não estão limitadas a uma determinada faixa etária, como bem esclarece Patrícia Corsino (2013). O tratamento conferido à obra é determinante para a temática abordada.

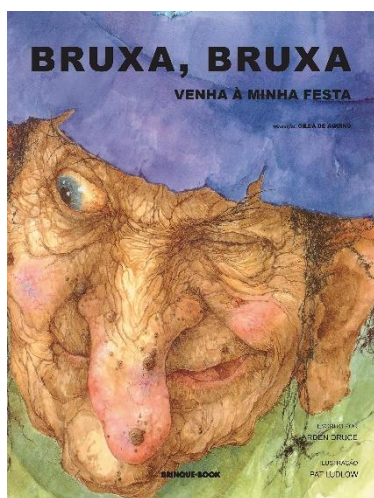


Obra literária: Até as princesas soltam pum.

Autores: Illan Brenman e Ionit Zilberman.

Sinopse: A narrativa faz um convite à revisão de padrões de comportamentos, através da figura icônica das princesas. Os autores revisitam histórias clássicas dos contos de fadas e colocam novos fatos em momentos cruciais das histórias originais. Os autores se utilizam de um diálogo convidativo entre

pai e filha para envolver o leitor, que é provocado a pensar sobre as questões propostas pelos personagens principais.



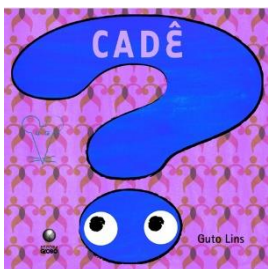
Obra literária: Bruxa, Bruxa, venha à minha festa.

Autor: Arden Druce

Tradução: Gilda Aquino.

Sinopse: Este livro literário traz um narrador que participa da história. Ele deseja a presença da bruxa em sua festa e, ao realizar o convite, se depara com a imposição de uma exigência específica da personagem para aceitá-lo. O narrador busca realizar todas as condições que lhes são

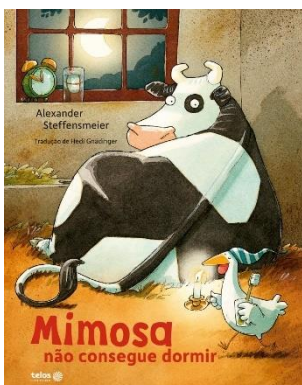
impostas para ter a bruxa em sua festa. O texto faz uso de frases repetidas, o que permite a participação do leitor/ouvinte no momento da contação da história. A história mantém relação com personagens fantásticos e seres mitológicos, e suas ilustrações chamam a atenção por seu realismo.



Obra literária: Cadê?

Autores: Guto Lins

Sinopse: A narrativa faz uma referência a uma parlenda de domínio público do folclore nacional. Desde o início, o texto convida o leitor a participar da construção do enredo, por meio de perguntas. A obra busca aguçar a curiosidade do leitor, assim como as ilustrações que por meio de traços retos e geométricos corroboram para instigar a imaginação do leitor, ao apresentar apenas uma parte da ilustração. A obra convida a criança a pensar sobre que respostas dar diante de situações desafiadoras, através de um divertido jogo de palavras proposto dentro da sequência da narrativa.

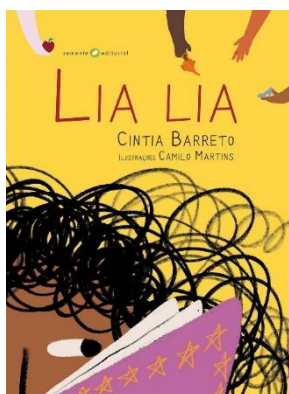


Obra literária: Mimosa não consegue dormir.

Autor: Alexander Steffensmeier

Tradução: Hedi Gnädinger

Sinopse: A narrativa faz uso de personagens humanos e animais para falar sobre a solidão. A obra recorre a ilustrações de traços simples, mas com riqueza de detalhes, que corroboram para a construção da narrativa e que se sobrepõem ao texto escrito. Isso permite que seja contada outra história, que não aquela propriamente registrada. Ao longo da trama, a personagem principal, que é uma vaca, vai em busca de soluções para o seu problema: não se sentir só. O enredo permite que o leitor/ouvinte elabore hipóteses para a solução do problema proposto e, ao final, a narrativa traz um desfecho que estimula a capacidade criativa ao permitir que a história se encerre com uma ilustração.



Obra literária: Lia lia

Autora: Cíntia Barreto

Sinopse: A obra de Cíntia Barreto ilustra a trajetória leitora de uma menina por meio da brincadeira com as palavras. O texto faz uso de um interessante jogo de palavras. A autora desvela as diferentes formas de ler da personagem, que vai desenvolvendo sua habilidade leitora ao longo das páginas narradas. Lia lia é uma obra literária que potencializa a importância da leitura e traz em suas ilustrações e em seu enredo

momentos corriqueiros do cotidiano de crianças de uma sociedade urbana. Através das leituras que faz, Lia resgata a dimensão subjetiva do ato de ler e demonstra as diversas funções da leitura. A personagem convida o leitor a despertar para o poder criativo e imaginativo do ato de ler.



Obra literária: Maria vai com as outras

Autora: Sylvia Orthof

Sinopse: A narrativa traz um texto objetivo, com frases curtas e diretas. As ilustrações correspondem a uma representação do texto impresso, por meio de traços simples e cores primárias, semelhantes aos desenhos realizados por crianças.

O enredo traz a narrativa de Maria, uma ovelha habituada a fazer tudo o que as demais ovelhas fazem, mesmo contra sua vontade. Em determinado momento da trama, Maria percebe que há algo errado em suas atitudes e resolve mudar seu comportamento. Essa obra literária utiliza a figura de um animal como protagonista, só que com ações e pensamentos humanos, recurso típico das antigas fábulas. O enredo do livro problematiza a falta de individualidade ao destacar a importância de se fazer escolhas próprias, a fim de preservar nossa própria identidade diante de um coletivo.

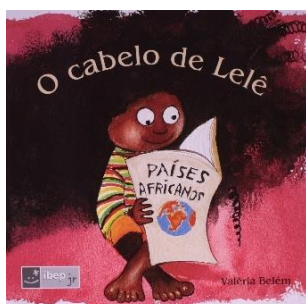


Obra literária: No canto dos olhos.

Autora: Maria Cristina Peixoto

Sinopse: O livro conta, através de versos, as diferentes formas que os olhos adquirem para expressar as emoções, os desejos e vontades humanas. Para tanto, o texto escrito faz uso de rimas e brinca com as palavras. Além disso, são utilizadas situações cotidianas e também

elementos fantásticos como fadas e bruxas.

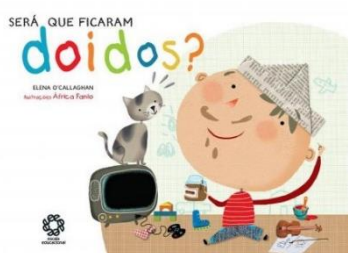


Obra literária: O cabelo de Lelê.

Autora: Valéria Belém

Sinopse: A narrativa literária conta a história de uma menina negra que não gosta de sua imagem quando se olha no espelho. Em busca de uma explicação sobre si mesma, como o porquê de

tantos cachos em seu cabelo, Lelê mergulha em uma pesquisa para responder suas indagações. A obra traz como temática principal a ancestralidade africana na construção da identidade. As ilustrações são grandes e fazem uso de traços e cores vibrantes. Em determinados momentos, os desenhos ganham destaque em relação ao texto e convidam o leitor a admirar a beleza da personagem. Durante sua pesquisa, ela descobre então que seu cabelo faz parte de uma herança ancestral e que há muitas memórias e histórias atrás de tantos cachos.

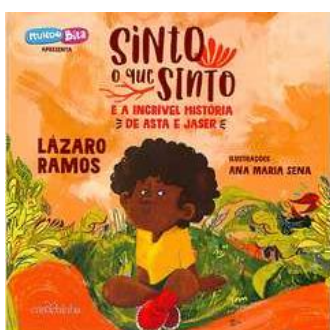


Obra literária: Será que ficaram doidos?

Autora: Elena O'Callaghan

Sinopse: O livro literário é uma tradução feita por Irami B. Silva. O texto aborda as mudanças na rotina da vida familiar, com a chegada de um bebê. Tais mudanças são observadas e

narradas por um menino, que compara a vida familiar em momentos determinados como antes e depois, apoiando-se em ilustrações associadas ao texto escrito. O menino repara as transformações que ocorreram ao longo do tempo com seus pais, mas não as associa ao nascimento da irmã, de maneira direta. Esta, inclusive, é considerada pelo menino a melhor mudança, em meio a tantas coisas fora do normal.



Obra literária: Sinto o que sinto

Autora: Lázaro Ramos

Sinopse: A obra literária traz um menino negro como personagem principal. Este se depara com vários sentimentos dos quais ainda não consegue lidar, como a raiva e o medo. Em busca de ajudar a criança a compreender os sentimentos, a avó

do menino recorre a história de seus ancestrais africanos. Dessa maneira, a obra literária propõe contribuições valiosas sobre família, ancestralidade e afeto.

Após a seleção dos objetivos e da obra, os participantes deverão registrar por escrito suas escolhas. Ao escolher uma obra, eles deverão justificar o fato com base nos conhecimentos teóricos sobre a importância da seleção de um bom repertório de livros literário, assim como traçar os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC e as metas

sobre a aprendizagem da leitura para pré-escola propostas por Magda Soares (2020). Os participantes deverão organizar suas ideias de acordo com os objetivos propostos na oficina e apresentá-los aos demais integrantes do grupo.

Desfecho:

Para encerrar a oficina, o(a) professor(a) participante será convidado(a) a refletir sobre a potencialidade das escolhas que são feitas ao longo de nossas trajetórias. Assim, a mediadora irá realizar a leitura do poema “Ou isto, ou aquilo”, de Cecília Meireles (1990, p.72) e pedirá que os(as) participantes pensem em um verso que complemente a obra.

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol
Ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
Estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,

Se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda

Qual é melhor: se é isto ou aquilo

O objetivo é levá-los(as) a refletirem sobre a o ato de escolher, ocorre desde o início do planejamento pedagógico. As escolhas feitas sobre determina obra literária e sobre os objetivos a serem alcançados, implicam a adoção de determinadas práticas, em detrimento de outras.

AVALIAÇÃO

O mediador irá observar a participação e o engajamento do grupo nas discussões propostas e a realização da atividade proposta. Além disso, o registro feito pelos participantes deverá indicar coerência entre os objetivos escolhidos, as potencialidades trazidas pela literatura selecionada e o embasamento teórico apresentado no desenvolvimento da oficina.

Oficina 2: Ouvir por quê?

Após ter refletido sobre a importância da escolha da obra literária a ser trabalhada com a criança, considerando sua faixa etária e os objetivos pedagógicos selecionados, a oficina 2: “Ouvir por quê?” buscará ampliar o planejamento pedagógico voltando sua atenção para o momento que precede a leitura efetiva do texto literário. Logo, nessa segunda oficina, explorar-se-á o momento prévio à leitura, destacando elementos importantes como o(a) autor(a) da obra, o título, as ilustrações da capa e demais elementos que se unem a estes.

2.1 Ouvir por quê?

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre as possibilidades de envolver a criança na proposta literária a ser desenvolvida.

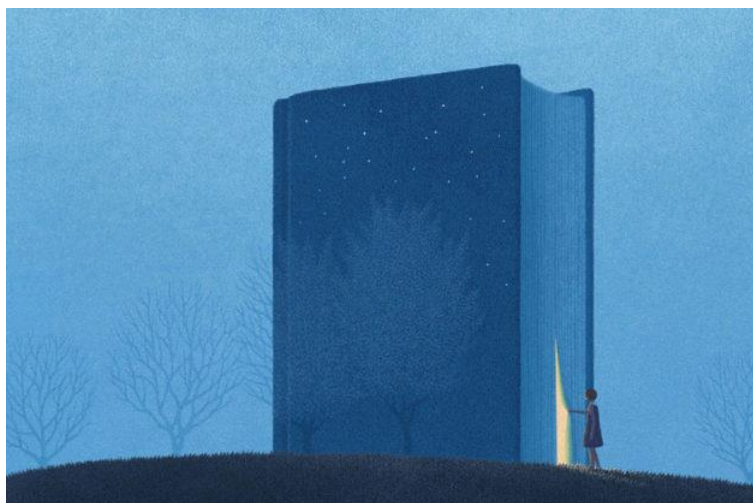
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os elementos do livro (capa, autor (a), ilustrador(a), título, ilustração) que devem ser explorados e que podem contribuir para fornecer informações ao leitor.
- Refletir sobre a apresentação da obra literária, antes de sua leitura efetiva.
- Criar estratégias para envolver o ouvinte na leitura realizada, por meio do uso ou não de recursos concretos.

DESENVOLVIMENTO

Atividade de motivação: Para iniciar a oficina, os participantes serão convidados a analisar e compartilhar suas impressões em relação a imagem abaixo, do ilustrador coreano Jungho Lee.

Figura 2: Convite



Fonte: Portfólio Jungho Lee, 2015

SOBRE A IMAGEM...

Na ilustração, a imagem do livro se sobrepõe a imagem humana, de forma desproporcional. O livro se encontra em um lugar atípico, aparentemente em um campo e a figura humana demonstra curiosidade em desvendar o que há dentro dele.

A imagem coloca o livro como um ser vivo, semelhante às árvores do entorno. Assim, as ideias estão ali prontas para serem germinadas, caso a leitora entre no livro para desvendá-lo. O objetivo dessa atividade é levar o(a) participante a perceber que a proposta pedagógica elaborada pelo(a) professor(a) pode ser decisiva para envolver a criança de forma a fazê-la entrar na história e germinar as ideias.

Orientações ao mediador

O(A) mediador(a) da oficina fará considerações a respeito dos elementos que compõem o objeto livro, como a capa, o título da obra literária, o nome do(a) autor(a), do(a) ilustrador(a) e outras informações disponíveis. Além disso, o(a) mediador(a) deverá chamar atenção para a influência destes elementos na interação do(a) leitor(a) com o texto.

Neste momento, poderá ser ressaltada a necessidade de oferecer à criança o máximo de informações possíveis, sobre os elementos do livro e sobre a temática da obra, para que ela alcance os objetivos da leitura, como propõe Rildo Cosson (2018). O(a) participante deverá ser levado a perceber que o(a) leitor(a) desencadeia um certo esforço para compreender o texto. Para tanto, ele(a) faz uso de seus conhecimentos prévios, dos objetivos propostos para aquela leitura e da motivação em realizá-la.

Nesse contexto, torna-se fundamental que o mediador incentive o participante a pensar o que pode ser feito antes da leitura, como por exemplo a organização do espaço, o uso de recursos concretos ou uso de recursos sonoros, para ajudar a criança a compreendê-la, como aponta Rildo Cosson (2018). Posto que estreitar os laços do(a) leitor(a) com o texto é imprescindível para gerar motivação, que não pode ser extensa e deve contribuir para selecionar os elementos mais relevantes do texto literário.

Considerações teóricas para Oficina 2: Ouvir por quê?

A partir da tomada de consciência sobre o papel da Educação Infantil no processo de letramento, principalmente no que tange a leitura, foco deste estudo, torna-se pertinente pensar o papel do adulto enquanto mediador da leitura. Isso porque a criança pequena, por não dominar a habilidade de decodificação do código linguístico, depende da mediação de um leitor mais experiente, geralmente o adulto.

Essa mediação tem início antes da leitura efetiva do texto. Ela começa com a apresentação da obra literária e as provocações que o mediador da leitura realiza para

envolver a criança na proposta de leitura literária. As ações realizadas antes da leitura devem levar a criança a compreender os objetivos da leitura que está sendo proposta e permitir que o leitor/ouvinte mobilize seus conhecimentos prévios relacionados a leitura proposta.

Os objetivos gerais da leitura são variados. Pode-se ler para obter uma informação precisa, para seguir instruções, para conseguir informações gerais, para aprender, para revisar algo que o próprio leitor escreveu, para comunicar o texto a um público, para praticar a oratória, para confirmar uma aprendizagem ou pelo simples prazer gerado pelo ato de ler.

Ensinar o propósito da leitura é uma das habilidades leitoras que podem ser desenvolvidas antes do processo de alfabetização e que se configura como uma proposta de letramento. É preciso que a criança aprenda na escola habilidades que lhe sirvam de instrumento para a leitura que será realizada fora de seus muros.

O momento anterior à leitura deve contribuir para levantar as hipóteses sobre o texto, a partir dos conhecimentos já adquiridos pelo leitor. Assim, o professor pode estimular a previsão de inferências sobre o texto ao informar o tipo de texto e os objetivos propostos para leitura.

Indicar os elementos do texto que podem contribuir para a compreensão do mesmo, como o título, a leitura da imagem presente na capa e a identificação do(a) autor(a) são formas de incentivar a exposição de conhecimentos sobre o tema. As perguntas a serem realizadas pelo(a) professor(a) devem contribuir para a formulação das hipóteses, assim como a ênfase nos elementos do texto. Por isso, pode acontecer de as crianças utilizarem seus exemplos pessoais para refletirem sobre o tema central.

Manter a objetividade na abordagem prévia à leitura é fundamental, para que não se perca o foco da temática proposta. Cosson (2018) registra que essa introdução não deve ser longa ou expositiva e que é preciso selecionar os elementos mais relevantes que serão explorados. A partir de tal seleção, inicia-se o registro das inferências, que são as primeiras impressões e hipóteses da criança sobre o texto. Faz-se necessário elaborar uma síntese para organizar as ideias mais relevantes, para manter o foco nos objetivos estabelecidos.

Observa-se que as previsões realizadas antes da leitura são baseadas na estrutura do texto, no título, nas ilustrações, no cabeçalho, junto ao conhecimento prévio do leitor e às experiências leitoras vivenciadas em momentos anteriores. Ao compartilhar as hipóteses a criança se torna protagonista da leitura, que alcança dimensão coletiva.

Portanto, as propostas prévias à leitura devem ter a pretensão de fomentar a necessidade da leitura, destacando sua importância e utilidade. Elas devem conferir

segurança ao ouvinte/leitor e despertar seu interesse pela obra a ser lida. Esse é o momento de colocar a criança na posição ativa do processo de leitura, ciente de sua responsabilidade e do motivo pelo qual se lê.

Atividade prática:

O(a) mediador(a) da oficina deverá solicitar que o(a) participante apresente a obra selecionada no encontro anterior. Este(a) deverá fazer sua apresentação voltada à criança, destacando os elementos presentes na capa: chamando atenção para os desenhos, para as cores, dando destaque ao título da história, fazendo referência ao autor, ou autora, da obra, bem como ao ilustrador, ou ilustradora. O participante também deve ser orientado a relacionar o título da obra às ilustrações da capa em sua apresentação.

DESFECHO

Para finalizar a oficina, serão exibidas fotografias de autores(as) da literatura infantil e de títulos de suas obras para que os participantes identifiquem e realizem uma associação. O objetivo é levar o(a) professor(a) a perceber que tais associações foram possíveis de serem realizadas, pois em algum momento de nossa trajetória leitora eles(as) nos foram apresentados e que tais conhecimentos fazem parte do nosso letramento literário. Ressaltando, portanto, que a partir do conhecimento do(a) autor(a), o leitor tem a possibilidade de selecionar textos que venham a ser significativos para ele.

Assim, sugere-se abaixo imagem de obras infantis conhecidas e seus respectivos autores(as), que podem ser utilizadas nessa dinâmica.

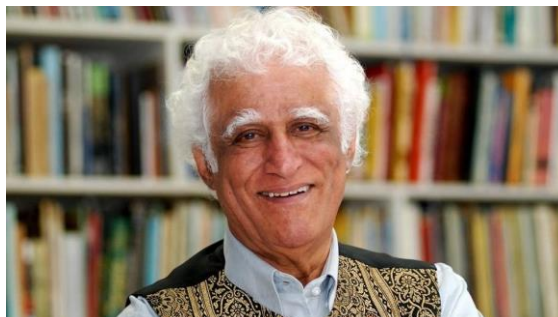
Título da Obra: Chapeuzinho Amarelo.

Autor: Chico Buarque



Título da obra: O menino maluquinho

Autor: Ziraldo



Título da obra: Menina bonita do laço de fita.

Autora: Ana Maria Machado



Título da obra: Bom dia todas as cores

Autora: Ruth Rocha



AVALIAÇÃO

Os (As) participantes e o(a) mediador(a) deverão analisar as propostas de apresentação e avaliar como se sentiram diante das mesmas, quanto à motivação. Ou seja, deverá ser feita uma avaliação coletiva, de forma anônima ou aberta, em que os(as) participantes poderão manifestar suas sensações e fazer sugestões aos colegas.

2.3 Oficina 3: Escuta aqui!

Oficina 3: Escuta aqui.

A proposta desta terceira oficina é voltar a atenção para o ato de leitura a ser realizado pelo professor. Assim, buscar-se-á evidenciar a necessidade de conhecer o texto a ser lido para a criança de forma prévia, para que se possa planejar as intervenções que podem ser realizadas. Além disso, serão abordadas também a utilização de recursos materiais, ou não, e da entonação da voz no momento da leitura do texto para criança.

OBJETIVO GERAL

Planejar o ato de leitura a ser realizado para a criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Perceber a importância do conhecimento prévio do texto literário para a realização do ato de leitura.
- Identificar os elementos presentes no texto que podem ser explorados durante a leitura, como o cenário em que ocorre a história, as ilustrações e a configuração do texto.
- Reconhecer a importância da voz no ato da leitura.

DESENVOLVIMENTO

Atividade de motivação: O professor (a) será convidado a assistir o curta “A importância do ato de ler” disponível em:

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=l7KBYGmFNTI>

Figura 3: A importância do ato de ler



Fonte: YouTube, 2019.

SOBRE O VÍDEO...

O curta metragem mostra o cotidiano de um menino que vai à escola frequentemente. Lá ele se depara com a professora que fala sobre a importância do ato de ler. Conforme o tempo passa e o menino frequenta a escola, que lhe oferece a oportunidade de exercitar tal habilidade, seu mundo ganha cor.

O objetivo dessa proposta é trazer uma reflexão sobre o papel da escola e das práticas de leitura que habitam esse espaço que podem contribuir para a formação do(a) leitor(a). Espera-se que o(a) professor(a) perceba sua importância, enquanto modelo leitor, para as crianças que compõem o espaço escolar e a partir de então reflita sobre quais as possibilidades de ação docente no ato de ler.

Orientações ao mediador:

O(A) mediador(a) da oficina partirá das reflexões trazidas pelo curta metragem na atividade de motivação. Assim, o(a) professor(a)-leitor(a) será trazido(a) para o foco da reflexão de maneira a ser observado enquanto referência para a criança. Por isso, serão

propostas as considerações de Rildo Cosson (2010), sobre o momento da leitura e sua compreensão sobre o ato de ler, de Patrícia Corsino (2003) sobre o papel da linguagem na interação com o texto e de Eliana Yunes (2014) no que se refere a oralidade enquanto se lê ou se conta uma história.

Considerações teóricas para a Oficina 3: Escuta aqui.

Ler deve ser um ato que envolve desejo e prazer. Quem lê, precisa demonstrar sua satisfação em realizar a leitura, para que aqueles que escutam sejam envolvidos pelo texto proposto. Portanto, é essencial que o professor participe da escolha das leituras que serão trabalhadas com as crianças, de modo que ele também se integre ao momento de leitura, tal qual a criança. É essencial que o mediador esteja consciente de seu papel e à vontade com o livro a ser trabalhado, de modo a fazer dessa intermediação um momento igualmente prazeroso para o docente e a criança, uma vez que o prazer tem uma implicação direta na aprendizagem.

Ao compartilhar uma leitura, o(a) professor(a) não só oferece um modelo leitor à criança, como também contribui para aproximar o ouvinte da palavra. Rildo Cosson (2010), garante que os modos de ler oferecidos pela escola contribuem significativamente para a formação dos modos de ler do leitor fora de seus muros.

Cosson (2010) define que a simples leitura não é suficiente para formar um(a) leitor(a). Segundo ele, as práticas de leitura são determinantes ao seu desenvolvimento. O letramento literário emerge, então, como uma possibilidade para a prática pedagógica. Isso se dá pelo fato de a leitura literária nos permitir conhecer e articular a linguagem.

Através da linguagem ocorre a mediação entre o indivíduo, o texto e o contexto, entre o homem e o mundo. É através da palavra que o mundo é apresentado e é por meio deste signo que se dá o acesso à compreensão. Corsino (2003) assinala que “o sujeito-leitor aumenta seu acervo em cada texto que lê, podendo fazer novas leituras de si mesmo, do outro e do mundo. Num processo contínuo, leitura de mundo e leitura da palavra se valem mutuamente, pois uma amplia a outra.” (CORSINO, 2003, p. 80)

Grande parte do esforço cognitivo realizado pelo leitor é desencadeado durante a leitura. É nesse momento que se constrói e se amplia os significados do texto, através de reflexões e previsões sobre aquilo que é lido. A compreensão vem quando as informações do texto se casam com as previsões elaboradas. Assim, a criança precisa de um modelo de

leitura que lhe permita ver as estratégias de leitura na prática, de maneira significativa e funcional.

Por meio das narrativas literárias é possível compreender e ressignificar o mundo. Por isso, não basta tomar a literatura enquanto instrumento pedagógico apenas. É preciso compreender os limites e as possibilidades da literatura na formação dos sujeitos, bem como definir a intencionalidade pedagógica que cerca sua aplicação no contexto escolar.

Daí a necessidade e a pertinência da literatura de se fazer presente desde a Educação Infantil. Além da BNCC, as DCNEI definem a necessidade de garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação da criança com diversas manifestações da cultura, dentre elas a literatura.

Ao perceber a necessidade de construir sentidos através da leitura, é fundamental que haja espaços e tempos voltados à leitura nas instituições de Educação Infantil. Yunes (2014, p.12) assegura que quanto maior o acesso aos textos, pela escuta, maior e melhor será o desempenho da criança em leitura. Vê-se então que a oralidade ganha destaque na ação de ler ou de contar histórias.

Segundo Yunes (2014), a oralidade confere força à narrativa proposta, cujo vigor nem sempre consegue ser registrado no papel. Ao dar voz ao texto, a oralidade o coloca em local público e expande o pertencimento do texto. Isso porque, o mediador da leitura, seja um leitor ou um contador de histórias, tem a possibilidade de conectar o texto àquele que o ouve. Dar voz ao texto contribui para o desenvolvimento do imaginário infantil, na medida em que a fala faz uso de uma das características da linguagem: a sedução.

Portanto, ao mesmo tempo em que o(a) ouvinte é seduzido pela narrativa que lhe é dedicada, ele(a) também é convidado(a) a desenvolver sua capacidade imagética para dar forma ao discurso que lhe é proferido. Nessa perspectiva, Yunes (2014, p.21) assinala que “o ato de fala não se limita ao enunciado, mas envolve o universo de discurso, ou seja, abrange a enunciação, o contexto do enunciado: seu caráter vivo tem a capacidade de variar de acordo com o falante e suas conjunturas.”

Também é por meio da oralidade que se dá a participação da criança. Através da fala ela se aprofunda no enredo da história e, assim como quem conta, ela recria o que foi contado e cria outras enunciações. É nesse movimento de troca, entre o escrito, o lido e o ouvido, que a criança constrói sua linguagem e se apropria do mundo.

A leitura em voz alta ou o ato de contar histórias, como ocorre na Educação Infantil, traz a dimensão solidária da leitura, através do cruzamento de interpretações daqueles que

as escutam. Por isso, compartilhamos da concepção de leitura proposta pelo autor, que afirma que “ler é compartilhar sentidos de uma sociedade.” (COSSON, 2020, p.39)

Atividade prática:

O(A) professor(a) participante será convidado(a) a apreciar uma leitura literária, feita pelo(a) mediador(a) da oficina. Em seguida, serão identificados os recursos de leitura utilizados durante a atividade que colaboraram para o desenvolvimento da mesma. Na sequência, o(a) participante irá escolher um trecho da obra literária, selecionada na primeira oficina, para ler aos demais. O(a) participante terá um tempo para planejar sua leitura, considerando a discussão posta na oficina e as considerações teóricas abordadas. Além disso, ele(a) deverá trazer um desdobramento possível sobre o trecho destacado.

DESFECHO: O mediador oferecerá a frase “*É preciso que a leitura seja um ato de amor*” – Paulo Freire. Cada participante sorteará uma entonação a ser dada durante a leitura dos textos. O objetivo da proposta é enfatizar o papel da voz durante a leitura e destacar como a entonação pode contribuir para a compreensão do texto.

AValiação: A avaliação será realizada mediante a participação dos envolvidos e as apresentações realizadas.

3.4 Oficina 4: E fim?

Oficina 4: E fim?

A quarta oficina proposta pretende direcionar o planejamento docente para o momento posterior à leitura do texto literário. A ideia é levar o professor a explorar o texto literário, de forma a estabelecer uma conexão entre o sentido do texto e o contexto no qual a criança está inserida, tornando a leitura significativa.

OBJETIVO GERAL

Perceber a necessidade de conectar o texto literário ao contexto vivido para promover o letramento literário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Selecionar elementos do texto lido que contribuam para a interpretação textual;
- Registrar a compreensão do texto;
- Elaborar perguntas que contribuam para a reflexão da criança, para além do texto lido.

DESENVOLVIMENTO

Atividade de motivação:

Para iniciar a oficina, o mediador deverá partilhar a leitura da fábula “A pergunta da leitura e o enigma da morte.”, de Rildo Cosson, presente em seu livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2020, p. 41). Caso o(a) mediador(a) queira tornar essa leitura mais dinâmica sugere-se que o texto seja dividido entre os participantes.

A pergunta da leitura e o enigma da morte

Ao consultar um oráculo, um rei ouve que viverá sua idade e a de seus filhos se um deles conseguisse dobrar a morte quando chegasse a hora do rei partir. Interessado em uma vida longa, o rei volta para o palácio e determina que seu filho mais velho fosse aprender todas as manhas do mundo. O jovem monta uma caravana e parte com muitos bens na bagagem. Viaja por lugares e se torna um hábil comerciante. Quando retorna, o pai fica satisfeito. O filho desenvolveu uma grande sagacidade, não confia em ninguém e sabe reconhecer com um simples olhar todos os disfarces de uma trapaça.

Depois de algum tempo, o rei se inquieta. E se a sagacidade não for suficiente para dobrar a morte? Afinal, tantas são as histórias dos que tentaram enganá-la e ela sempre vence. Para acalmar seus receios, resolve enviar o segundo filho para aprender os negócios do mundo. O jovem reúne um grupo de amigos seletos e parte com muitos bens na bagagem. atravessa os mais diversos reinos vizinhos e se torna um hábil político. Tanto que quando volta todos os reis vizinhos o querem para ministro. O pai fica satisfeito ao perceber que o

filho ganhou muito em persuasão e nunca aceita um não como resposta, pois sabe que todos podem ser convencidos com a devida negociação.

Todavia, depois de algum tempo, o rei novamente se inquieta. E se a persuasão não for suficiente para dobrar a morte? Afinal, tantas são as histórias dos que tentaram negociar um prazo maior e ela sempre vence. Para acalmar seu espírito, resolve enviar o terceiro filho para aprender os segredos do mundo. O jovem viaja apenas com um criado e estuda com grandes sábios, aprende muito do conhecimento acumulado em todos os lugares por onde passa. Quando volta, torna-se um homem reconhecido e admirado pela sua sabedoria que tem sempre uma resposta e uma solução para o que lhe é questionado. O pai fica satisfeito. Agora já não tem o que temer, era só esperar o momento previsto originalmente para sua partida – a seu lado estavam a sagacidade, a persuasão e a sabedoria, armas essenciais para combater e vencer a morte.

Eis que seu quarto e último filho, vendo os irmãos partirem, pede ao pai que também, o mande para aprender como lidar com a morte. O rei acha que é uma viagem inútil, mas se bem não fizesse, mal não faria. Resolve, então, enviar o quarto e último filho para aprender o que pudesse ser aprendido no mundo. O jovem parte sem nada levar consigo além de si mesmo e se maravilha com o mundo. A tudo indaga e de todos recebe respostas que servem para novas perguntas. Está sempre em movimento com suas perguntas e assim vai se alimentando do mundo e o mundo crescendo ao seu redor.

Chegado o dia, o rei já velho recebe a visita da morte e esta lhe diz:

- Tu bem sabes que esta é a tua hora, logo vim buscar-te.

E ele responde:

- Sei bem de teu dever, todavia gostaria que conversasse com meu filho mais velho antes.

A morte dá um sorriso com os olhos e em poucos minutos retorna dizendo:

- Ofereci a teu filho os anos de tua via e da dele desde que ele partilhasse comigo um dia da vida de toda a família, mas ele recusou.

O rei ficou pálido ao compreender que a generosidade da morte havia derrotado a sagacidade de seu filho. Sem se dar por vencido, o rei pede:

- Sei que tens pressa, mas conversa um pouco com meu segundo filho enquanto me despeço dos demais.

A morte mostra os dentes e em poucos minutos retorna e diz:

- Teu filho negociou comigo os anos de tua vida e da dele em troca da soma da vida de seus irmãos.

O rei ficou mais pálido ao compreender que aquilo que o filho havia ganhado em persuasão perdera em princípios. Já quase perdendo a esperança, o rei pediu mais uma vez:

- Concede-me um último desejo. Conversa com meu terceiro filho.

A morte demonstra enfado, mas parte e em poucos minutos retorna dizendo:

- Desafiei teu filho com uma simples questão sobre o amor entre pai e filhos e ele usou muitas palavras, mas não conseguiu me responder.

O rei perdeu toda a cor que lhe restava ao compreender que a sabedoria do filho o tornara tão arrogante que já não conseguia ouvir a voz do coração. Mas eis que em seu desespero final avista o quarto filho que terminara de dar a volta ao mundo e retornava à casa paterna. Num fio de voz, implora:

- Já não tenho como te pedir, mas não me leves sem antes conversar com meu filho mais novo.

A morte fica impaciente, mas vai ao encontro do jovem. Depois de conversar longas horas, não retorna. Com a alma rejuvenescida, o pai se aproxima do filho e pergunta o que havia usado para dobrar a morte. O jovem responde que apenas lhe fez perguntas, procurando entender por que ela existia. Mesmo comovido, o rei percebeu naquele instante que vencer a morte é dar à vida uma razão para existir, entendeu enfim o que o oráculo previra.

Após a leitura, o(a) mediador(a) poderá abrir espaço aos comentários dos (as) participantes. Ao final, será compartilhado a interpretação do autor, que considera:

A morte é o sempre e a vida é apenas passagem. Por isso, convém aproveitar a vida para conhecer e todo conhecimento começa com perguntas cujas respostas geram novas perguntas. Ler é perguntar. A leitura é um diálogo que começa com uma pergunta e uma resposta que gera outra pergunta e outra resposta, que gera outra pergunta e outra resposta. (Cosson, 2020, p. 43)

Orientações ao mediador:

A atividade desta oficina tomará como base as considerações teóricas da última etapa da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2010). Aqui deverão ser consideradas a influência das etapas anteriores na construção do sentido do texto pelo(a) leitor(a), que já teve acesso a algumas informações que vão colaborar para este momento. A partir desses

elementos, o(a) professor(a) deve abrir caminho para o diálogo entre o texto lido, o leitor e a comunidade, como propõe Cosson (2010), e assim, possibilitar o desenvolvimento do letramento literário. Nesse momento, é importante garantir que a criança reflita sobre o texto lido e que ela tenha a oportunidade de expor suas impressões de forma explícita.

Sendo assim, as considerações teóricas avançarão para que o(a) professor(a) considere elementos que venham contribuir para a finalização de sua proposta didática na perspectiva do letramento literário.

Considerações teóricas para a Oficina 4: E fim?

Em virtude da ampliação da leitura de mundo dos sujeitos, faz-se necessário revisitar o papel que a linguagem e suas múltiplas expressões vêm ocupando na escola e, mais além, na sociedade moderna. Corsino (2003) defende o resgate da dimensão expressiva humana, por meio da ação coletiva, como forma de superação do uso restrito da linguagem enquanto fonte de informação.

Mediante isso, compreendemos que a leitura envolve elementos inscritos no texto, mas também outros inscritos nos sujeitos que com ele interagem, seja como leitor, seja como ouvinte. Por isso, há textos e leitores que ampliam a leitura ali proposta pelos signos impressos e contribuem de maneira expressiva para a expansão da leitura de mundo daqueles envolvidos nessa relação dialógica que é o ato de ler.

Concebemos, tal qual Corsino (2003), a necessidade de a linguagem e suas múltiplas expressões estarem presentes no seio da Educação Infantil. Logo, esse espaço deve contribuir para ampliar o universo cultural da criança, que deve ter sua vez, voz e lugar de fala respeitados e garantidos.

Torna-se imprescindível então, dar atenção às leituras literárias propostas no espaço da Educação Infantil. Isso nos leva a observar as possibilidades e os limites de seu alcance e suas contribuições para o processo de letramento da criança pequena.

Em linhas gerais, a crítica estabelecida pelos autores que servem de referência para este caderno é sobre a abordagem realizada pela escola no ensino-aprendizagem da leitura. Para eles, a leitura é comumente tratada como uma habilidade que serve de ferramenta à formação. A má escolarização da literatura e a supervalorização de sua dimensão educativa reduzem a função da literatura em si, que deixa de ser vista como arte.

Assim, um dos maiores desafios na atualidade, a ser encarado pela escola, é desenvolver o apreço pela leitura. Ou seja, é formar leitores que associem a leitura à sensação

de prazer. No caminho para a superação desse desafio, encontra-se a leitura literária. Por isso, a necessidade de refletir sobre o papel ocupado pela literatura no processo de letramento, bem como o trabalho com a literatura a ser desenvolvido no espaço da educação infantil.

Após a leitura, é importante se deter no texto lido e buscar formas de estabelecer uma conexão com o contexto vivido pela criança. Para tanto, pode-se buscar a identificação da ideia principal da narrativa junto com as crianças (juntamente com as crianças), elaborar um resumo oral ou escrito do texto lido, tendo o docente como escriba, formular perguntas e respostas, entre outros caminhos. O resumo escrito é importante por contribuir para a organização das ideias propostas no texto. É um momento em que a criança aprende uma das funções da linguagem escrita, o registro daquilo que se fala. Confere uma oportunidade de perceber a organização e estrutura textual.

O momento posterior à leitura configura uma transição. O(a) professor(a) deixa de monopolizar o direito à fala e o controle da atividade e compartilha esses papéis com a criança, deixando que ela tenha precedência no diálogo. Após as crianças ouvirem a história, o professor precisa estar consciente de que elas assumem o controle e a responsabilidade pela continuidade da proposta, de modo a criar um ambiente em que a criança se sinta à vontade para falar e para ouvir os colegas se expressarem.

O uso de perguntas após a leitura é bastante comum. Contudo, é preciso que os questionamentos oferecidos estejam relacionados ao objetivo da leitura, assim a pergunta se fará pertinente. Ao ver o(a) professor(a) elaborar perguntas, a criança irá obter caminhos para formular suas próprias perguntas.

Ler é encontrar sentido no texto. Para tanto, é preciso permitir que a criança entre em contato com o texto e oferecer-lhe oportunidades de estabelecer relações com sua realidade sociocultural. O trabalho com as narrativas deve contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Através da narrativa é possível construir um diálogo entre os sujeitos de modo que a subjetividade de cada um possa se expressar e seja possível criar um espaço de compartilhamento de experiências. Portanto, as propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças devem valorizar a construção da identidade e a socialização, por meio do diálogo e da ludicidade.

Atividade prática:

Os (As) participantes serão convidados(as) a formular três perguntas sobre a obra literária escolhida. Tais perguntas deverão ser pensadas para levar o leitor a refletir sobre seu cotidiano e contexto sociocultural. As perguntas deverão ser registradas em um papel e posteriormente entregues a outro participante, que irá fazer suas sugestões e, após um tempo, compartilhar com o grupo.

Ao considerarmos que a oficina será planejada para crianças de 5 anos, o(a) participante poderá incluir uma proposta de interação e/ou brincadeira, além das reflexões provocadas pelas perguntas elaboradas.

DESFECHO: A proposta de encerramento para esta oficina é a construção de um mural, no qual cada participante será convidado a escrever uma resposta para a seguinte pergunta:

“Após a participação nas oficinas, o que você compreende por letramento literário, na Educação Infantil?”

AVALIAÇÃO: A avaliação será realizada com base nas perguntas formuladas pelos professores, bem como pela participação e engajamento dos participantes.

3. Aplicação das oficinas

As oficinas de planejamento pedagógico propostas nesse caderno foram aplicadas com um grupo de quatro professoras. Estas trabalham em uma escola de Educação Infantil, na Rede Municipal de Educação, da cidade de Mesquita, localizada na Baixada Fluminense, do estado do Rio de Janeiro. Duas professoras atuam em turmas de crianças com cinco anos de idade e duas atuam em turmas de crianças com dois anos e quatro anos, mas possuem experiência com o trabalho pedagógico voltado às crianças de cinco anos de idade.

Durante a aplicação das oficinas, buscou-se observar a eficiência das propostas, a participação das professoras e o material produzido por elas. De acordo com o número de participantes (quatro), optou-se por realizar as atividades práticas de forma individual.

Aplicação da Oficina 1: Escolha da obra

As professoras participantes tomaram conhecimento do objetivo a ser alcançado pela oficina na sequência assistiram ao vídeo “Aprender a aprender”, conforme proposto no roteiro da Oficina 1. Durante a exibição do curta-metragem foi possível verificar a mudança na expressão facial das participantes.

Figura 1: Apreciação de curta metragem pelas participantes.



Fonte: arquivo pessoal

A professora H identificou a representação de um mediador da aprendizagem, que atua a partir das tentativas da criança em realizar a tarefa proposta. A professora registrou que enquanto assistia pensava nos conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, conceitos esses elaborados por Levi Vygotsky para explicar a atuação do professor enquanto mediador na interação criança-objeto, na qual se constroem as aprendizagens.

A professora L destacou o papel do personagem que representava o mediador, que seria aquele que ensinava o aprendiz. A participante observou que sua atuação foi fundamental à motivação do aprendiz, principalmente quando este último apresentava frustração diante de seus resultados.

Logo, foi possível perceber que o vídeo atingiu o objetivo proposto e a mediadora destacou que essa exibição pretendia destacar a importância do(a) professor(a) no processo

de ensino-aprendizagem. Assim, cabe a este personagem planejar propostas e ações pedagógicas intencionais que contribuam para o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento teórico da oficina conferiu destaque ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, proposto pela BNCC, às metas de aprendizagens das habilidades leitoras, propostas por Magda Soares (2020) e às características das obras literárias voltadas às crianças de 5 anos de acordo com o Teresa Colomer (2003).

Nesta etapa da oficina, salientou-se a ausência dos conceitos de letramento no principal documento que orienta a prática pedagógica neste momento sócio-histórico, que é a BNCC.

Outra questão trazida pelo desenvolvimento teórico da oficina foi a abordagem feita sobre o trabalho com a literatura nas escolas. Evidenciou-se que embora seja bastante presente na escola, a leitura literária não é comum fora da escola, como aponta a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019). Daí a necessidade de planejar propostas que envolvam o leitor e contribuam para a formação do leitor literário.

Durante a realização da atividade prática, todas as participantes foram convidadas a fazer uso do material impresso fornecido, que continham os objetivos de aprendizagem da BNCC (2018), as metas de aprendizagem propostas por Magda Soares (2020), uma ficha para organização do planejamento pedagógico e a sinopse das obras literárias disponibilizadas para elaboração da proposta pedagógica. Todos estes materiais encontram-se disponíveis nesse caderno.

Assim, as participantes se dedicaram à escolha da obra literária e ao planejamento da proposta pedagógica com a literatura infantil. A professora L demonstrou conhecer as histórias “Bruxa, Bruxa venha a minha festa” (DRUCE, 2007) e “Até as princesas soltam pum” (BRENMAN, 2008). A professora G apontou conhecer a obra “Até as princesas soltam pum” (BRENMAN, 2008) e relatou ter disponibilizado a obra aos seus alunos(as) em sala de aula. As outras duas participantes não verbalizaram conhecer as obras disponibilizadas.

As participantes observaram a capa, folhearam as obras, trocaram interpretações e então fizeram suas escolhas, sem que houvesse interferência da mediadora. Durante esse processo, as professoras destacaram elementos como o tamanho das obras e o jogo de palavras existente em algumas delas, que possibilitaria brincadeiras com esses vocábulos. A professora L foi a primeira a realizar a escolha que foi “Bruxa, bruxa venha a minha festa!”. Em seguida, a professora G escolheu a obra “Cadê?”. A professora H e a professora C

escolheram as obras “Até as princesas soltam pum!” (BRENMAN, 2008) e “No canto dos olhos.”, respectivamente.

Figura 2: Escolha da obra literária pelas participantes.



Fonte: arquivo pessoal

Após as escolhas, elas dedicaram-se à seleção dos objetivos. Neste momento as participantes ficaram mais concentradas e em silêncio. Conforme concluíram suas escolhas começaram a realizar trocas. As professoras L e H identificaram a escolha de dois objetivos em comum. Aqui, a mediadora aproveitou para destacar que a literatura tem a característica de alcançar os mesmos objetivos mesmo que por meio de diferentes temáticas.

A professora G perguntou se poderia escrever os objetivos da sua maneira, tomando como base os documentos oferecidos. A mediadora confirmou a possibilidade e ratificou que as proposições da BNCC (2018) e de Magda Soares (2020) servem como elementos norteadores ao trabalho, mas que elas possuem autonomia em sua escrita.

Figura 3: Registro dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados.



Fonte: arquivo pessoal

Durante a organização do planejamento, verificou-se que o material escrito foi utilizado como suporte pelas professoras. Ao observar a escrita realizada por elas, constatou-se que as professoras tomaram os objetivos contidos no material impresso como referência, mas fizeram uso de sua autonomia em seus registros.

Todas as professoras destacaram elementos da obra para justificar suas escolhas. Duas delas registraram de forma direta a relação de tais características com a faixa etária da criança, o que demonstra a influência das proposições teóricas trazidas pela oficina na organização do planejamento. Cabe registrar ainda que duas professoras verbalizaram a intenção de aplicar em sua sala de aula o planejamento elaborado na oficina.

A oficina foi finalizada com a apreciação do poema "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles, que trata sobre as escolhas que precisamos fazer continuamente. Dessa forma, após a conclusão da atividade, a mediadora aproveitou a discussão promovida pelo poema para ressaltar o poder de escolha e as variadas opções que o docente possui ao planejar uma proposta pedagógica.

Aplicação da Oficina 2: Ouvir por quê?

A oficina teve início com a explicitação de seus objetivos. Na sequência, foi exibida a intitulada “Convite”, do ilustrador coreano Jungho Lee. As professoras observaram que a imagem representava o interesse pela leitura. Então, a mediadora ratificou que a abordagem feita pela escola sobre a leitura literária interfere diretamente na formação do leitor literário.

A professora C relatou um caso familiar em que sua prima sempre foi incentivada a ler e, em seus aniversários, sempre ganhava livros de presente. Hoje, aos 22 anos sua prima apresenta desinteresse pela leitura e dá preferência aos jogos eletrônicos em seus momentos de lazer.

A professora G também trouxe um caso pessoal para a reflexão, relatando que seu filho, que atravessa a adolescência, está começando a descobrir seu gosto literário. Segundo a professora, ele tem manifestado interesse por livros de horror.

Observou-se então, que o leitor(a) está sempre em busca de leituras que o satisfaçam cada leitor possui um perfil, um gênero ou mais de um gênero textual que o atrai e o mantém na condição de leitor. Contudo, todas as participantes concordaram que a leitura literária vem perdendo espaço no cotidiano das pessoas, enquanto elemento associado ao lazer.

As considerações teóricas da oficina chamaram a atenção das participantes para a necessidade de se planejar ações prévias ao momento da leitura, que levem ao envolvimento do leitor diante da narrativa que será trabalhada. Evidenciou-se que esse envolvimento não se dá somente pelo uso de materiais concretos relacionados à temática da história a ser contada, mas também pela organização do espaço, pela entonação da voz e pelo uso de recursos sonoros.

A participante G contribuiu afirmando que a disposição do(a) mediador(a) em realizar a leitura também exerce influência na motivação daquele que escuta a história. Seu comentário foi bastante pertinente e foi bem recebido pelas demais participantes e endossado pela mediadora. Na sequência destacou-se também o trabalho com os elementos presentes no livro, como as ilustrações, o título e o(a) autor(a) da obra, que devem ser trabalhados com as crianças para que estas levantem suas hipóteses sobre a leitura a ser feita.

A participação das professoras durante as considerações teóricas da oficina foram fundamentais à discussão. As falas trazidas pelas professoras ressaltaram o tom dialógico da proposta, que reconhece o saber e o fazer docentes e busca ampliá-los por meio do intercâmbio de ideias.

A proposta de atividade prática desta oficina foi refletir sobre a apresentação da narrativa escolhida para as crianças de cinco anos, a partir dos elementos destacados no momento das considerações teóricas. Assim, as professoras deveriam planejar a maneira com a qual pretender desenvolver a motivação nas crianças para o envolvimento delas na situação de leitura a ser proposta.

Duas participantes consideraram essa tarefa difícil. Observou-se que as ambas conversaram pouco e não realizaram trocas durante esse momento. A professora G verbalizou que não sabia se havia feito corretamente. Nesse momento, houve a interferência da mediadora que esclareceu não haver certo ou errado, mas sim a proposta de refletir e planejar os caminhos a serem percorridos. A professora relaxou e seguiu em sua escrita.

Nos registros das professoras, feitos nas fichas de planejamento oferecidas na primeira oficina, verificou-se a predominância do uso do objeto livro para realizar a proposta de motivação. Todas as professoras utilizaram a observação da ilustração presente na capa e a realização de perguntas como estratégias de criação de hipótese pelas crianças. Uma das professoras incluiu o uso de um recurso concreto, o espelho, como forma de aproximar a criança da temática proposta pela obra literária “No canto dos olhos”.

Os registros realizados pelas professoras evidenciam a necessidade de dar ênfase a outros recursos que podem contribuir para desenvolver a motivação da criança em ouvir a história, como a organização do espaço para o momento da leitura. Trazer elementos para compor o espaço pode contribuir para aguçar a imaginação da criança e contribuir para a elaboração das hipóteses sobre o texto.

Diante do tempo despendido pelas professoras para o planejamento do momento de motivação, optou-se por sortear uma das professoras para apresentar sua proposta de motivação, aplicando-a com as demais.

A oficina encerrou com uma brincadeira, na qual as participantes foram provocadas, a fim de que pudessem recorrer aos seus conhecimentos prévios sobre autores e obras literárias através do uso de imagens. Foi um momento de bastante descontração no qual foram identificadas pelas participantes mais obras literárias do que autores. Essa proposta teve por objetivo evidenciar as aprendizagens adquiridas por meio do letramento literário, ao qual tivemos acesso ao longo de nossa formação leitora.

Figura 4: Atividade de desfecho da oficina 2



Fonte: arquivo pessoal

Ao apresentarem suas propostas de motivação, as participantes propuseram a explanação dos elementos presentes na capa. Todas conferiram destaque à ilustração da capa e propuseram um diálogo sobre a imagem para o levantamento de pontos importantes sobre o texto.

Nessa etapa da oficina, ganhou destaque a proposta da participante C, que além de explorar os elementos da capa, propôs o uso de um espelho para que as crianças observem seus olhos e como eles se expressam. Essa proposta aproxima a criança da temática trazida pelo livro escolhido pela professora “No canto dos olhos” (PEIXOTO, 2017), que traz, sob forma de poesia, as várias possibilidades que nossos olhos encontram para expressar o que sentimos.

Aplicação da Oficina 3: Escuta aqui!

A oficina 3: “Escuta aqui” teve como atividade de motivação o curta-metragem “A importância do ato de ler”. Ao final da exibição, a professora H deu destaque ao acréscimo de cores no gráfico do vídeo à proporção que o personagem desenvolvia a sua habilidade leitora. A professora C também declarou ter percebido a mudança gradativa. Essa constatação, sob a forma simbólica de um crescimento gradativo do leitor, casa-se à observação feita por Magda Soares (2012) sobre a expectativa da sociedade quanto ao papel

da escola no desenvolvimento da leitura. Assim, espera-se que quanto mais tempo o sujeito passa na escola, maior será seu nível de letramento.

As considerações teóricas realizadas pela mediadora abordaram o papel da linguagem no ato de leitura, que possibilita que o leitor se conecte com texto e seja capaz de significá-lo. Considerou-se também a figura docente enquanto mediador da leitura, que, ao dar voz ao texto, oferece a quem escuta modos de ler, com suas expressões corporais e a entonação colocada em sua voz.

A partir das reflexões teóricas, a mediadora chamou a atenção das participantes para a necessidade de planejar o momento da leitura. Afinal, tão importante quanto motivar a criança a ouvir é mantê-la interessada na narrativa durante a leitura. Destacou-se então que as estratégias de leitura adotadas devem ser coerentes com o texto proposto. Dessa maneira, cada obra literária vai apresentar nuances e peculiaridades que apontarão caminhos para o desenvolvimento da leitura.

Diante do exposto, a professora L destacou a obra escolhida por ela, “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa” (DRUCE, 2007). Segundo a professora, o texto provoca uma interação com o leitor que o faz dar a resposta esperada ao longo da trama, posto que a criança percebe a repetição das palavras e o ritmo da narrativa. Assim, ela expõe que é possível contar a história de uma maneira mais interativa, o que nem sempre ocorre em outras narrativas.

A atividade prática da Oficina 3 trouxe duas propostas: a primeira consistiu em apreciar uma leitura literária, feita pela mediadora, e identificar os elementos que contribuíram para manter o ouvinte interessado atento e participativo na leitura. A segunda proposta era o participante registrar, diante da obra literária escolhida na primeira oficina deste caderno, quais estratégias de leitura poderiam ser adotadas por ele em seu planejamento.

A mediadora ofereceu, então, a leitura da obra “Será que ficaram doidos?” (O’CALLAGHAN, 2009), uma das indicações literárias deste produto educacional. Este texto foi escolhido por abordar a temática da família de forma divertida, de maneira a provocar as participantes sobre suas lembranças e memórias. O personagem compara a sua casa e o comportamento de seu pai e de sua mãe, julgados por ele como estranhos, antes e depois da chegada do novo membro da família.

Antes de iniciar a leitura, a mediadora solicitou que as participantes fechassem os olhos e que pensassem nas pessoas que transformaram suas vidas, aquelas que se tornaram um marco, dividindo sua caminhada em antes e depois.

Figura 5: Atividade de motivação à escuta da história “Será que ficaram doidos?”
(O’CALLAGHAN, 2009)



Fonte: arquivo pessoal

Feito isso, as participantes abriram os olhos e deram início à leitura literária proposta, na qual o mediador apresentava uma página de cada vez e fazia suspense em relação à próxima página. Essa estratégia foi utilizada para estimular a curiosidade das participantes sobre o que aconteceria na sequência da história. A obra relaciona texto e imagem, de forma que as ilustrações, por vezes, ganham destaque em relação ao texto escrito. Daí a importância e a necessidade de ler e explorar a imagem ao mesmo tempo.

Enquanto a leitura era realizada, as professoras inclinavam-se em direção ao livro e demonstravam curiosidade com relação à página subsequente. Ao longo da leitura, as participantes riam e comentavam a bagunça na casa que aparece na história, decorrente de uma mudança repentina na convivência e na rotina familiar. No momento em que o texto passou a apontar atitudes esquisitas por parte dos personagens adultos, as professoras buscavam se reconhecer naquelas ações descritas, comparando o que era proposto pelo texto às suas próprias ações. Assim, elas utilizavam frases como “Eu já fiz” (Professora L), “Isso não” (Professora H) e “Quem nunca?” (Professora G). Antes de revelar o motivo de tantas

esquisitices, o menino da narrativa afirma não compreender o que está acontecendo em sua casa. Nesse momento, as participantes foram convidadas a elaborar suas hipóteses sobre as possíveis causas de tantas mudanças na família. As professoras L e G acreditaram na chegada de um bebê, a participante H achou que a família passava por problemas financeiros, possivelmente o pai poderia estar desempregado, e a participante C acreditou ser pelo crescimento do menino, que passou a dar mais trabalho para sua família.

Após as discussões sobre o enredo, a mediadora revelou que a chegada de um bebê, há três meses, foi o verdadeiro motivo. Percebeu-se então, pelas próprias participantes, a influência das vivências pessoais atuando de maneira direta na interpretação da obra literária. As duas professoras que indicaram ser a chegada de um bebê desfrutaram da experiência da maternidade, ao passo que as outras não. A professora I relatou ser uma pessoa preocupada com as finanças e a professora C, embora não tenha filhos, relatou acompanhar de perto o crescimento de sua sobrinha.

As participantes foram convidadas, então, a partilhar com o grupo seus pensamentos iniciais, conforme proposto na atividade de motivação. Apenas as professoras L e G partilharam suas vivências, causaram emoção ao grupo, e fizeram relatos sobre como se sentem diante da responsabilidade que a maternidade trouxe. A mediadora ressaltou que essa é a proposta do letramento literário: afetar o leitor-ouvinte por meio do texto literário, de maneira que este consiga construir o sentido do texto e signifique suas vivências.

Após o momento de emoção, retomou-se a atividade proposta e as professoras relataram oralmente que a estratégia utilizada para contar a história, de mostrar uma página de cada vez e fazer suspense em relação ao que está por vir. Chamar a atenção para as imagens e a entonação da voz contribuíram para mantê-las atentas. A professora H disse que as participantes pareciam as crianças para as quais dão aula, ouvindo a história com curiosidade.

A partir de então, solicitou-se que as participantes pensassem nas estratégias que podem ser adotadas para contar as obras literárias escolhidas na primeira oficina e registrassem na ficha. Foi conferido um tempo para a elaboração das propostas e a realização dos registros.

A professora L escolheu como estratégia de leitura a participação das crianças, chamando-as para interagir e contar a narrativa “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa” (DRUCE, 2007) de forma coletiva. Em sua ficha de planejamento registrou “Caprichar na entonação da voz”. A professora C registrou que a leitura da obra “No canto dos olhos”

(PEIXOTO, 2017) deveria permitir a interação da criança com as perguntas propostas pelo próprio texto e o uso de expressões corporais e da entonação da voz. A professora H registrou como estratégia para leitura, da obra “Até as princesas soltam pum” (BRENMAN, 2008), a realização de pausas ao longo da leitura para realizar perguntas e o uso de diferentes entonações na voz. A professora G registrou de forma sucinta e objetiva que utilizaria a entonação da voz e faria uso de suspense para apresentar cada página da obra “Cadê?” (LINS, 2009).

Observou-se que as atividades propostas por esta oficina desprenderam tempo maior do que o estimado, de maneira que a oficina já havia completado uma hora e as professoras estavam se dedicando aos registros das estratégias de leitura. Diante disso, como atividade de desfecho solicitou-se que uma professora, de forma voluntária, escolhesse um trecho de uma obra que selecionou e realize a leitura de acordo com a estratégia planejada por ela.

A apresentação seguiu conforme o registro da ficha, de forma que a professora buscou incitar a curiosidade das demais por meio do suspense. A estratégia foi considerada adequada pelas demais participantes, inclusive pelo fato de as ilustrações do livro serem representadas em partes e não integralmente.

Figura 6: Leitura de trecho da obra com uso da estratégia planejada.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 7: observação da leitura realizada pela participante



Fonte: arquivo pessoal

Aplicação da Oficina 4: "E fim?"

A Oficina 4: "E fim?" foi iniciada com a exposição da leitura do texto “A pergunta da leitura e o enigma da morte” (COSSON, 2019). As participantes ouviram atentamente a narrativa do rei que tentava enganar a morte e ter vida longa. Ao final, tiveram acesso à reflexão proposta pelo próprio autor, que estabelece uma analogia entre a morte e a eternidade, a vida e o efêmero.

As participantes concordaram com a afirmativa do autor de que “Ler é perguntar” (COSSON, 2020, p. 43). As professoras do grupo chamaram atenção para as possibilidades que as perguntas abrem para as interpretações de uma narrativa. A participante G falou sobre o fato de a criança trazer respostas que dão novos rumos ao planejamento proposto.

As considerações teóricas propostas desta oficina evidenciaram que o trabalho com a literatura deve ter a criança como protagonista e explorar os elementos do texto que estão inscritos e subscritos. Dessa forma, será possível ampliar a leitura de mundo dos sujeitos, compreendendo essa como a capacidade de significar os contextos nos quais está inserido por meio das relações estabelecidas entre o texto e o leitor. Valorizou-se também o papel da literatura no estímulo à imaginação e à criatividade e buscou-se destacar que, para desenvolver o apreço pela leitura, é necessário que esse encontro com o texto seja prazeroso.

A professora C registrou que “A motivação para a leitura deve começar pelo professor”, e as demais participantes concordaram com sua fala. A participante L afirmou que quando há a participação na leitura e há a interação da criança com o texto, ocorre também uma melhor compreensão da narrativa.

A atividade prática proposta nessa etapa foi a proposição de perguntas que pudessem ser feitas, após a leitura, para o(a) leitor(a)-ouvinte. A mediadora salientou que nesse momento não se faz necessário realizar perguntas cujas respostas são implícitas ao texto, mas sim perguntas que contribuam para a aproximação do(a) leitor(a) com o texto, colocando-o(a) para refletir sobre as situações apresentadas no enredo.

Figura 8: Participantes registrando suas propostas de interação com a obra após a leitura.



Fonte: arquivo pessoal

A participante G registrou quatro perguntas sobre a obra “Cadê?” e propôs uma brincadeira de esconde-esconde. A professora L propôs uma pergunta, na qual a criança era convidada a se colocar no papel da Bruxa. Além disso, propôs uma brincadeira de passar o chapéu da Bruxa, em que o chapéu passa de mão em mão ao som de uma música. O participante que estiver segurando o chapéu quando a música parar, deverá sair da brincadeira. A professora C, propôs uma pergunta na qual as crianças expressem o

sentimento observado em seus olhos no dia da realização da proposta. Em seguida propôs que as crianças desenhem seus olhos e a turma construa coletivamente um gráfico dos sentimentos. A professora H apresentou uma reflexão sobre o comportamento dos príncipes e das princesas reais. Ela apontou para a conclusão de que tais personagens, fictícios ou reais, são pessoas como nós e propôs uma festa a fantasia, com príncipes e princesas.

Observou-se a necessidade de ampliar o tempo de elaboração e registro das propostas de interação. Em decorrência disso, a atividade de desfecho, em que se propôs a exposição oral das participantes sobre sua percepção acerca desenvolvimento do letramento literário na Educação Infantil, foi registrada apenas por escrito, junto à avaliação das participantes sobre as oficinas desenvolvidas.

4. Considerações da pesquisadora

A Educação Infantil enquanto modalidade obrigatória da educação básica, tal qual é concebida nos tempos atuais, é resultado de muitas lutas sociais, advindas de uma sociedade que se transformou e que ainda se transforma de maneira constante. Seu formato original, assistencialista e higienista, baseava-se em uma concepção de criança e infância que já não corresponde às concepções atuais. Daí a necessidade de repensarmos o papel da educação no cenário social atual.

Entre o cuidar e o educar, conforme propõem os documentos oficiais que regulamentam o trabalho na educação infantil, hoje há a intencionalidade pedagógica, que deve reunir ambas as perspectivas. Logo, o(a) professor(a) é chamado a refletir sobre a configuração dessa modalidade da educação e sobre as oportunidades de aprendizagens ofertadas, posto que é ele(a) quem planeja, organiza e põe em prática tais propostas.

Nesse contexto, examinar esse espaço de formação requer compreender a criança que nele habita, uma vez que esse é o sujeito central das práticas educativas ali desenvolvidas. Requer ainda considerar a criança e as aprendizagens que ela traz consigo para o seio das práticas educativas na Educação Infantil.

Isso significa que o discurso produzido pela criança é parte fundamental para a construção de um espaço de Educação Infantil preocupado em oferecer a ela oportunidades significativas de aprendizagem para que possa atingir seu desenvolvimento de maneira integral. Ou seja, é preciso considerar o lugar de fala da criança envolvida nos processos de

aprendizagem e garantir-lhes as oportunidades de experimentar e manifestarem-se através de múltiplas linguagens.

A linguagem escrita, tanto na forma da leitura quanto na forma escrita, ganha destaque no contexto social moderno urbano. Há uma grande variedade de textos escritos, em diversos portadores, nos mais variados contextos. Por isso, a participação dos sujeitos em eventos envolvendo a leitura e a escrita precede sua entrada na instituição escolar, ainda que a entrada nesse universo ocorra de forma tímida em meios menos letrados.

A Educação Infantil não é o espaço institucional formalmente responsável pelo ensino e aprendizagem da técnica de leitura, no que tange a decodificação dos signos escritos. Contudo, enquanto espaço de educação institucional é responsável pelo desenvolvimento integral dos sujeitos. Logo, compete a esse segmento da educação básica a promoção de atividades que contribuam para a aprendizagem de habilidades leitoras, o que não implica necessariamente na decodificação de palavras.

Cabe à educação infantil desenvolver práticas de letramento que, assim como ocorre na vida cotidiana, possibilitem a construção de hipóteses sobre a utilização e a organização dos signos da linguagem escrita. Envolver a criança em propostas significativas do uso da língua pode contribuir para que ela se aproxime de suas funções sociais, encontre prazer na leitura e desenvolva habilidades comunicativas. .

Neste trabalho, buscou-se evidenciar as possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil, na perspectiva do letramento literário. Acreditamos na potência do texto literário para a formação do leitor e, principalmente, para a formação da subjetividade humana. Consideramos que a relação dialética que ocorre entre texto e leitor/ouvinte durante o ato de leitura permite que este desenvolva habilidades leitoras.

O letramento literário, foco da pesquisa que originou este Produto Educacional, tornou-se uma ferramenta de inclusão social, já que, numa sociedade letrada, torna-se essencial o desenvolvimento da leitura não só no que se refere a competências e habilidades leitoras, mas como forma de compreensão e conhecimento de mundo. Por meio da leitura é possível desenvolver outras habilidades, refletir sobre o contexto sócio-histórico vivido, significar a si e o mundo a sua volta.

A escola enquanto espaço institucional responsável pelo ensino formal da leitura é chamada a sua responsabilidade. Em linhas gerais, o ensino da linguagem escrita ainda consiste em um desafio para o sistema educacional brasileiro, principalmente para o setor público, que atende crianças das classes populares.

Nesse contexto, é preciso reconhecer o ato de ler enquanto processo de significação, que amplia a leitura de mundo daquele que entra em contato com o texto, seja como leitor ou como ouvinte. Implica também reconhecer que o segmento da Educação Infantil não é responsável por preparar a criança para aprender a ler e nem deve antecipar o processo de aprendizagem da leitura.

Requer a sensibilidade e a lucidez de saber que a educação infantil é uma modalidade da educação que integra o processo de aprendizagem da leitura e que suas práticas devem ser pautadas no letramento. Esse deve ser pensado como processo contínuo, que dá ao sujeito a possibilidade de compreender o uso social da linguagem escrita, e que expande as suas possibilidades de participação na sociedade na medida em que é capaz de ampliar seu nível de letramento.

A criança de 5 anos, que está na última etapa da Educação Infantil, deve ter seus direitos à aprendizagem respeitados. A ela devem ser oferecidas oportunidades de desenvolver seu nível de letramento, de maneira que possa interagir e brincar. Além disso, respeitar os interesses da criança e estar aberto a ouvir suas narrativas e compreender seu discurso é fundamenta a uma prática pedagógica comprometida com a criança.

Nesse contexto, a literatura ganha espaço por trazer ao contexto da infância uma forma própria de comunicar e expressar. A linguagem literária envolve a criança no universo das palavras, dando-lhe espaço para criar e recriar infinitas situações. Com a literatura, é possível refletir sobre as questões que se colocam no seio social, nas mais variadas circunstâncias.

O letramento literário se apresenta, então, enquanto caminho possível para desenvolver um trabalho pedagógico com a literatura desde a Educação Infantil. Planejar propostas que envolvam a literatura na sua perspectiva mais humana faz-se necessário desde o início do processo de escolarização. É preciso conceber o texto literário para além de suas possibilidades didáticas e ensinar a criança sobre a potência do texto literário no processo de significação do mundo que a cerca.

Portanto, faz-se urgente investir na formação do docente que atua na Educação Infantil, para que estes possam refletir sobre sua prática e transformá-la. Esses profissionais também são responsáveis pelo ensino das habilidades leitoras, haja vista que o ensino da leitura é um processo que não se limita à alfabetização, mas que se estabelece ao longo de toda a vida por meio do letramento.

Este trabalho é uma resposta ao problema de pesquisa: “Quais práticas de letramento literário podem contribuir para a formação inicial do leitor na etapa final da Educação Infantil?”, proposto pela pesquisa “Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da educação infantil”. Espera-se que estas reflexões teóricas e as oficinas de planejamento pedagógico com a literatura, na perspectiva do letramento literário, aqui propostas contribuam para a prática docente do(a) professor (a) que atua na última etapa da Educação Infantil.

A aplicação das oficinas evidenciou o protagonismo docente frente suas escolhas registradas no ato de planejar. Mostrou também que, assim como nossas crianças, estamos em constante processo de construção e que pensar nossa prática pedagógica contribui para o aperfeiçoamento das propostas ofertadas.

Enfim, cabe registrar que uma Educação Infantil de qualidade, que tem a criança na centralidade de suas ações, pressupõe investimentos na formação docente. Disponibilizar recursos teóricos, materiais e metodológicos é fundamental para que o(a) professor(a), de qualquer modalidade da educação, desenvolva um trabalho competente e de qualidade.

Referências de pesquisa

BRASIL, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BARRETO, Cíntia. **Lia lia**. Ilustrado por Camilo Martins. 1. Ed. Divino de São Lourenço, ES: Semente Editorial, 2020.

BARROS, Maria Tarciana de Almeida; SPINILLO, Alina Galvão. Contribuição da Educação Infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. **Psicologia Reflexiva Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 542-550, 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Out. 2019.

BELÉM, Valéria. **Cabelo de Lelé**. Ilustrado por Adriana Mendonça. 1. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org.). **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011, p. 13-31.

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. Ilustrações de Ionit Zilberman, São Paulo: Brinque-Book, 2008.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORSINO, Patrícia (Org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

_____. INFÂNCIA E LITERATURA: ENTRE CONCEITOS, PALAVRAS E IMAGENS. **Revista Teias**, [S.l.], v. 16, n. 41, p. 108-123, jun. 2015. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24516>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

COSSON. Rildo & PAULINO, Graça. Letramento Literário: para viver dentro e fora da escola. *In*: _____. Regina Zilberman & Tania M.K. Rosing (orgs). **Escola e Leitura: Velha Crise novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. 189p.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224p.

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa, venha à minha festa**. Ilustrado por Pat Ludlow. Traduzido por Gilda Aquino, 2. Ed. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

FERNANDES, Elaine Leal. **Os gêneros textuais e contexto da Educação Infantil**. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/45-62-Os-g%C3%AAneros-textuais-e-o-contexto-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>> Acesso em 10 de julho de 2019.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. Coleção InterAções.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 30. Ed. São Paulo: Cortez, 1995 – Coleção questões da nossa época; v, 13.

GARCIA, Regina L. **Revisitando a Pré-escola**. 3.ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. Como Delinear uma Pesquisa-ação? *In*: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 5ª ed. São Paulo: Atlas. 2010. p. 151-155.

GUIMARÃES, Daniela. CORSINO, Patrícia. **Prática educativa da língua portuguesa na educação infantil**. 1.ed. rev.- Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012. 114p.

KATO, Mary. Aquisição da escrita e “métodos” de alfabetização. *In*: KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura**. 6ª ed. Ed. Martins Fontes, São Paulo: 2007. p. 5-20

KLEIMAN, Ângela B. (Orgs). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. 294p.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: Nov. 2019.

LINS, Guto. **Cadê?** Ilustrações do autor. 2.ed. São Paulo: Globo livros, 2009.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002

O'CALLAGHAN, Elena. **Será que ficaram doidos?** Ilustrações de África Fanlo. Tradução de Irami B. Silva São Paulo: Escala Educacional, 2009.

ORTHOFF, Sylvia. **Maria vai com as outras.** Ilustrado pela autora. 22. Ed. São Paulo: Ática, 2019.

PAULINO, Graça. COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: _____ **Coleção Leitura e formação** – Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. 1ª ed. São Paulo, nº 3077, 2009, p. 61-79.

PEIXOTO, Maria Cristina. **No canto dos olhos.** Ilustrações de André Flauzino 1. Ed. Rio de Janeiro: Bambolê, 2017.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto.** Ilustrações de Ana Maria Sena. 1. Ed. São Paulo: Carochinha, 2019.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; SILVEIRA, Flávia Fraga; PELISSON, Maíze Carla Costa. Teoria da mente e leitura: estudo qualitativo na educação infantil. **Psicologia, Escola e Educação**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 195-204, Aug. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572017000200195&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de julho de 2019.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7ª e, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.1 92p.

_____. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1. Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020, 352p.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, Apr.2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de julho 2019.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

_____. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social.** 18. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. 160p.

STEFFENSMEIER, Alexander. **Mimosa não consegue dormir**. Ilustrado pelo autor. Tradução de Hedi Gnädinger. 1. Ed. São Paulo: Telos Editora, 2020.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THE POTTER: **Aprender a aprender**. Direção: Joshua Burton. YouTube. 2005. 8 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GvsEqthCTxU>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

YUNES, Eliana. É contando que se dá a ler. **Letras em revista**, Teresina, v. 5, n. 2, p. 9-22, 2 jul. 2014. Disponível em: <https://pluriverso.online/wp-content/uploads/2021/03/Eliana-Yunes.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.