



**ANAIS DO II COLÓQUIO  
NACIONAL DE LEITURA E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
DESENVOLVIDAS NAS  
ESCOLAS EM TEMPOS DE  
PANDEMIA E PÓS  
PANDEMIA DA COVID-19**





## Anais do II Colóquio Nacional de Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia e Pós-Pandemia da COVID-19

### Coordenação Geral

Adriana Regina de Jesus Santos  
Sandra Aparecida Pires Franco

### Comissão Organizadora

Amanda Valiengo	Renata Junqueira de Souza
Cyntia Graziella Giroto Giroto	Roberson Rodrigues Lupion
Gilberto Prado Silvano	Ronald Rosa
Gislaine Franco de Moura	Samuel de Oliveira Rodrigues
Luiz Gustavo Tiroli	Silvana Paulina de Souza
Mariane Scariante de Oliveira	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Martinho Gilson Cardoso Chingulo	Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

#### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C719a Colóquio Nacional de Leitura e Práticas Pedagógicas (2. : 2024 : Londrina, PR)

Anais do II Colóquio Nacional de Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia e Pós-Pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] / Adriana Regina de Jesus Santos, Sandra Aparecida Pires Franco (coordenadoras). Londrina : UEL, 2024.

1 Livro digital : il.

Vários autores

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-01-05521-3

Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1U3jT6gOAm89y66eI-r\\_a2ROjCbaEfQe2?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1U3jT6gOAm89y66eI-r_a2ROjCbaEfQe2?usp=sharing)

T6gOAm89y66eI-r\_a2ROjCbaEfQe2?usp=sharing

1. Educação infantil. 2. Anos iniciais do ensino fundamental.  
I. Santos, Adriana Regina de Jesus. II. Franco, Sandra Aparecida Pires. III. Universidade Estadual de Londrina. IV. Título.

CDU 37

Bibliotecário: Wilson de Souza – CRB 1594/9

Copyright © 2024

Universidade Estadual de Londrina  
Universidade Estadual Paulista  
Universidade Federal de São João del-Rei  
Universidade Federal de Alagoas  
Universidade Federal de Rondonópolis  
Universidade Federal do Maranhão

Tradução e reprodução proibidas, total ou parcialmente, conforme a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, exceto quando citada a fonte. As ideias apresentadas e opiniões emitidas nos trabalhos, bem como a revisão deles, são de inteira responsabilidade de seus autores.



## Sumário

<b>Apresentação</b> .....	08
Adriana Regina de Jesus Santos	
Sandra Aparecida Pires Franco	

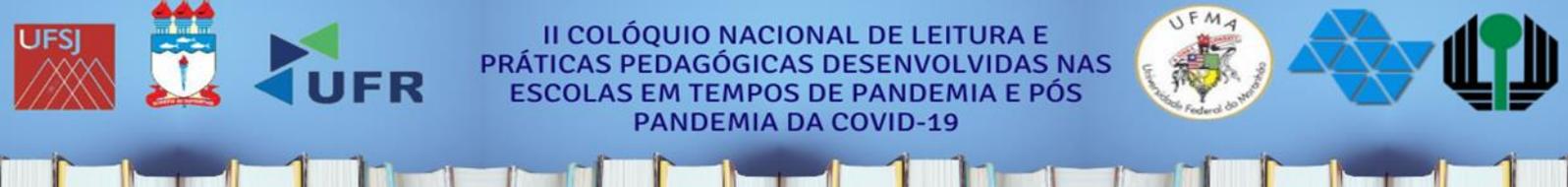
### Eixo I

## Educação Infantil

<b>Tudo bem ser diferente:</b> reflexões sobre leitura literária e direitos humanos na obra de Todd Parr.....	14
Thais Christine de Oliveira da Silva	
Ana Luiza Marques Pedraçoli	
Luiz Gustavo Tiroli	
Adriana Regina de Jesus Santos	
<b>Leitura literária e direitos humanos:</b> possibilidades para o desenvolvimento da consciência dos direitos e deveres na criança.....	21
Thais Christine de Oliveira da Silva	
Ana Luiza Marques Pedraçoli	
Luiz Gustavo Tiroli	
Adriana Regina de Jesus Santos	
<b>Reflexões sobre a infância e a indústria do consumo</b> .....	28
Taila Angélica Aparecida da Silva	
Marta Regina Furlan de Oliveira	
Roberta Franciele Silva	
Shirley De Sá Nascimento Lima	
<b>Uso de fantoches como prática literária na Educação Infantil:</b> desafios e possibilidades de um período pandêmico.....	33
Simone Toledo de Oliveira Rodrigues	
Ketty Claudia Neves do Amaral	
Alessandra Maria de Paiva	
Leila Cristina de Carvalho Sandim	
<b>Os livros infantis para abordagem do tema “família” com as crianças pequenas</b> .....	39
Roberta Franciele Silva	
Marta Regina Furlan de Oliveira	
Elis Karen Onofre Pereira	
Taila Angélica Aparecida da Silva	
Natasha Yukari Schiavinato Nakata	

<b>Políticas públicas e o direito à leitura no contexto brasileiro</b> .....	45
Martinho Gilson Cardoso Chingulo	
Adriana Regina de Jesus Santos	
 <b>As práticas de leitura na Educação Infantil pública municipal de São João do Ivaí - PR: relato de experiência</b> .....	 50
Marina Sartori Uzelotto Dias	
Luciane de Oliveira	
Nerli Nonato Ribeiro Mori	
 <b>O envolvimento da criança pequena e a sua família nas práticas de apropriação da cultura escrita</b> .....	 55
Maria Fernanda Lemos Cardoso de Oliveira	
Ana Cláudia Bonachini Mende	
 <b>O direito humano à literatura e a Educação em Direitos Humanos: implicações para a formação humana</b> .....	 62
Luiz Gustavo Tiroli	
Ana Luiza Marques Pedraçoli	
Thais Christine de Oliveira da Silva	
Adriana Regina de Jesus Santos	
 <b>Relato de experiência: estudos e contribuições na elaboração das propostas acerca dos direitos da criança no contexto pandêmico e pós-pandemia</b> .....	 68
Luana Maria Floriano de Souza Silva	
 <b>Literatura na infância</b> .....	 75
Adriana Regina de Jesus Santos	
Leticia Bassetto Secorum	
 <b>Contribuições da literatura para a Educação Infantil</b> .....	 81
Julise Franciele de Carvalho Freire	
Karina Jacób Monteiro	
 <b>Necessidades leitoras na primeira infância: caminhos e possibilidades</b> .....	 87
Giovanna Bilar Rodrigues	
Vitória Cristina Paesca	
Geuciane Felipe Guerim Fernandes	
 <b>Leitura na escola: formando pequenos leitores</b> .....	 93
Emmanuelle Gonçalves Perinetti	
Kaio Aparecido Santos Santana	
Laura Cristina Reis dos Santos	
Maria Luisa Augusto Pinheiro	
Rayssa Marques Gally	

<b>Literatura infantil, crianças e experiência estética:</b> uma análise da obra “A menina que pintava sonhos” .....	98
Emily Adriani Alves	
Janaína Stéphanny Brabo	
Julia Rodrigues de Souza	
Maíra Isabel Zibordi	
Vitoria Pereira da Costa Alves	
<b>Entre livros, descobertas e sorrisos:</b> contribuições e reflexões advindas da contação de história desde a infância.....	105
Elaine Cristina Mateus	
<b>Funções executivas, Educação Infantil e processo de ensino e aprendizagem</b> .....	110
Eduardo Silva Benetti	
Rita Melissa Lepre	
Bianca Vitti Cincoto	
Maria Carolina Canale Sanches Rodrigues	
<b>A linguagem literária e a formação de professores:</b> relatos de um projeto.....	117
Edson Rodrigo de Azevedo	
Cecilia de Carvalho Borges Fabri	
Elaine Cristina Guzzi da Silva	
Janaína Golfetti	
<b>Leitura, imaginação e criação:</b> encontros entre a literatura e o brincar.....	122
Dayele Cristina Francisco Braide	
Vitória Cristina Paesca	
Giovanna Bilar Rodrigues	
Geuciane Felipe Guerim Fernandes	
<b>A leitura literária no contexto da Educação Infantil:</b> mediação a partir da Teoria Histórico-Cultural..	128
Andréa Carolina Nascimento Silva	
Hercília Maria de Moura Vituriano	
<b>A importância da leitura literária para a formação do sujeito leitor no âmbito da Educação Infantil:</b> discussões envolvendo a Teoria Histórico-Cultural.....	134
Ana Luiza Marques Pedraçoli	
Thais Christine de Oliveira da Silva	
Luiz Gustavo Tiroli	
Adriana Regina de Jesus Santos	
<b>Objetos que contam histórias:</b> explorando narrativas na Educação Infantil.....	140
Ana Leticia Ferreira	
Gislaine Franco de Moura	
Ronald Rosa	
Marta Silene Ferreira Barros	



**Experiência estética e a literatura infantil no olhar do residente pedagógico..... 147**

Amanda Brenda Marques da Silva Freitas  
Beatriz de Carvalho Passini  
Daniel Ribeiro Machado  
Geovanna Souza de Azevedo  
Maira Isabel Zibordi

**Leitura da história Gato Xadrez..... 154**

Aline Nakamura Carvalho Mendes

**Explorando estratégias de leitura na literatura infantil em contexto escolar..... 160**

Alessandra Maria de Paiva  
Ketty Cláudia Neves do Amaral  
Leila Cristina Carvalho Sandim  
Simone Toledo de Oliveira Rodrigues

**Eixo II**

## **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

**Retorno ao presencial e as ações de professores alfabetizadores de Alagoas para o ensino de leitura..... 167**

Adriana Cavalcanti dos Santos  
Andrezza Sibelly Soares Mendes  
Érica Raiane de Santana Galvão  
Jânio Nunes dos Santos  
Viviane Caline de Souza Pinheiro

**Poema “O Bicho” de Manuel Bandeira (1948) e suas implicações com os direitos humanos..... 174**

Ana Luiza Marques Pedraçoli  
Thais Christine de Oliveira da Silva  
Luiz Gustavo Tiroli  
Adriana Regina de Jesus Santos

**Aprendizagem do ato de ler: o que dizem os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental? ..... 180**

Ana Paula Ferreira Silva  
Edith Maria Batista Ferreira

**A diversidade e a literatura infantil como expressão de trocas e sentidos..... 187**

Creuzza Martins França  
João Victor da Silva  
Diene Eire de Mello  
Dirce Aparecida Foletto Moraes

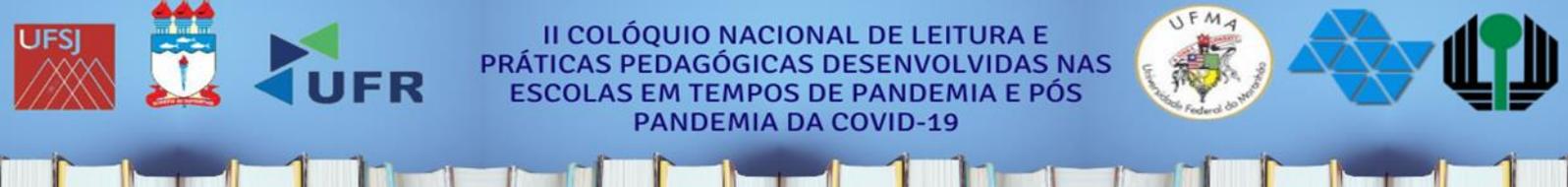
<b>Uma breve reflexão sobre as concepções de leitura dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b> .....	195
Edgar de Campos Neto	
Sandra Aparecida Pires Franco	
<b>Leitura: abraço que acolhe</b> .....	202
Elizandra Cristina da Silva	
<b>Alfabetização humanizadora: propostas didáticas</b> .....	208
Emily Adriani Alves	
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto	
Dagoberto Buim Arena	
<b>O que é ler? uma análise da concepção de leitura de professores do Ensino Fundamental</b> .....	213
Fernanda Couto Guimarães Casagrande	
Sandra Aparecida Pires Franco	
<b>A criança e o universo da leitura: o papel da formação do professor no pós-pandemia</b> .....	220
Franciane Barreto de Abreu	
<b>Observatório da Aprendizagem (OBA): dados de 2023</b> .....	226
Francine Cristine Garghetti	
Claudia Finger-Kratochvil	
Patrick Zawadzki	
<b>A leitura do livro literário no Ensino Fundamental: conversa literária e a formação da criança leitora</b> .....	233
Gisele de Assis Carvalho Cabral	
<b>Crianças acolhidas e escolarização: perspectivas para o sucesso educacional</b> .....	239
Jamily Soler do Nascimento Aguiar	
<b>O processo de alfabetização a partir da literatura infantil: uma perspectiva humanizadora</b> .....	243
Jaqueline Pereira Pedro	
Sandra Aparecida Pires Franco	
<b>Explorando parlendas nos processos de alfabetização e de letramento</b> .....	249
Jennifer Guimarães Praxedes	
Roberta Negrão de Araújo	
<b>Literatura e os círculos de cultura e leitura na Educação Básica: diálogos com a obra “O amanhã não está a venda”</b> .....	255
Joyce Aparecida da Silva Linard	
Ligia Maria da Silva	
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto	



<b>A potência dos círculos de diálogo na formação dos educandos da Educação de Jovens e Adultos</b> .....	260
Juliane Alves de Sousa Carlos Roberto de Oliveira	
<b>Letramento audiovisual: a importância do cinema no Ensino Fundamental</b> .....	267
Julise Franciele de Carvalho Freire Bruno José Yashinishi	
<b>Sapo Vira Rei Vira Sapo: literatura como possibilidade do desenvolvimento da consciência política no Ensino Fundamental</b> .....	272
Julise Franciele de Carvalho Freire Bruno José Yashinishi	
<b>Biblioteca escolar: um ambiente de resistência para práticas de leituras literárias</b> .....	278
Leila Cristina de Carvalho Sandim Ketty Claudia Neves Amaral Simone Toledo de Oliveira Rodrigues Alessandra Maria de Paiva	
<b>Práticas de leituras desenvolvidas nas bibliotecas escolares de Londrina: caminhos para a formação de leitores</b> .....	285
Leonardo Montes Lopes Adriana Regina de Jesus Santos	
<b>Repensando o ensino da Língua Inglesa para crianças do Ensino Fundamental e a humanização: uma pesquisa de doutorado em andamento</b> .....	292
Leticia Kondo	
<b>A Teoria da Atividade de Estudo e a formação do sujeito leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aproximações possíveis</b> .....	297
Leticia Vidigal Sandra Aparecida Pires Franco	
<b>A compreensão leitora e o enunciado literário: reflexões teórico-práticas</b> .....	304
Liene Keite de Lira da Mata	
<b>A literatura infanto-juvenil no ensino de Língua Portuguesa: métodos e técnicas na perspectiva da pedagogia crítica</b> .....	314
Lucas Henrique da Silva Trentin	
<b>Explorando as práticas de leitura e a imaginação: um relato de experiência com alunos superdotados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b> .....	323
Luciane de Oliveira Marina Sartori Uzelotto Dias	



<b>Livro ilustrado como ferramenta pedagógica para o ensino de inglês no curso técnico em informática integrado ao Ensino Médio</b> .....	329
Maria Helena Ferrari Edimilson Lopes Meira Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	
<b>A importância do diálogo e dos saberes da criança: relato de experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b> .....	337
Mariana Amalia da Costa Cabriotti Marta Silene Ferreira Barros	
<b>Práticas de leitura literária pelo viés da Teoria da Atividade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b> .....	343
Mônica Trindade Miranda Adriana Regina de Jesus Santos	
<b>Literatura e os desafios da leitura no ensino remoto na pandemia</b> .....	351
Naiana Leme Camoleze Silva	
<b>O Dragão de Gelo: reflexões sobre a leitura no ensino remoto com o 5º ano</b> .....	362
Natália Navarro Garcia Karoline da Cruz Cassins Marta Silene Ferreira Barros	
<b>O professor, os desafios e perspectivas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b> .....	368
Renato Boratho Rosa da Conceição Nascimento	
<b>Ato de ler a partir do gênero música nas perspectivas de uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica</b> .....	375
Sandra Aparecida Pires Franco Samuel de Oliveira Rodrigues Gilberto Prado Silvano	
<b>Currículo e o ato de ler no Ensino Fundamental público: possibilidades, tensões e desafios no contemporâneo</b> .....	382
Sandra Aparecida Pires Franco Samuel de Oliveira Rodrigues Gilberto Prado Silvano	
<b>Upa Cavalinho: estratégia para desenvolvimento da fluência leitora</b> .....	389
Sidney Lopes Sanchez Júnior Márcia Inês Schabarum Mikuska Patrícia Ferreira Concato de Souza	



<b>Leitura na pandemia: a (des) formação do leitor? .....</b>	<b>395</b>
Silvana Ferreira de Souza Kilma Cristeane Ferreira Guedes Renata Junqueira de Souza	
<b>Planos de aula em prol da formação leitora a luz da Teoria da Atividade.....</b>	<b>402</b>
Simone Steffan Retkva Adriana Regina de Jesus Santos	
<b>Interações em tempos de pandemia e suas implicações no ensino da leitura segundo professoras de Araongas - Paraná.....</b>	<b>409</b>
Tamires Justino Freitas Sandra Aparecida Pires Franco	
<b>Projeto roda de conversa (a) fiada.....</b>	<b>418</b>
Érica Cayres Rodrigues Elisabete Ferraz Sanches Danilo Pereira Escudero Telma Fortes Medeiros Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto	

## Apresentação

Os Anais do II Colóquio Nacional de Leitura e Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas escolas em Tempos de Pandemia e Pós-Pandemia da COVID-19”, tem como objetivo apresentar os resumos expandidos encaminhados para as seções de comunicações orais do referido evento que ocorreu no dia 09/04/2024 a 12/04/2024.

O referido evento é um desdobramento do Projeto de Pesquisa interinstitucional intitulado: “Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”, financiado e vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o EDITAL n. 12/2021, Pós-Graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia”, cujo número do processo é 88887.694214/2022-00.

Tal projeto envolve diversos pesquisadores, sendo um desdobramento das ações realizadas pelos Grupos de Pesquisas e Estudos coordenados por docentes dos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Programa de Pós-Graduação em Educação - Campus Presidente Prudente (UNESP), Programa de Pós-Graduação em Educação - Campus Marília (UNESP), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Programa de Pós-Graduação em Educação de São João del-Rei (UFSJ), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que se propuseram a investigar e compreender de que forma ocorreram as práticas pedagógicas que envolvem a leitura na Escola da Infância (0 a 10 anos) bem como, as práticas exitosas e não exitosas que ocorreram durante a Pandemia da COVID-19 e/ou diretrizes desenvolvidas, com vistas à formação de leitores pelos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Faz-se necessário ressaltar que tivemos 700 inscritos no evento e os Anais estão dividido em dois eixos: Educação Infantil e Anos Iniciais. Tratou-se de um momento rico de desenvolvimento de pesquisas, com a participação de professores de Educação Básica e Educação Superior, estudantes de mestrado, doutorado, pós-doutorado, graduação, iniciações científicas e demais profissionais da educação e pesquisadores, que puderam dialogar, trocar experiências e conhecer o que se está

pesquisando em âmbito nacional e internacional, em relação a leitura, literatura, leitura literária, ato de ler, atividades de estudo, consciência fonológica e gráfica.

Deseja-se a todos um excelente material para pesquisar e poder dialogar com seus pares.

Aproveitamos para agradecer a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro para que este evento pudesse se tornar realidade.

**Adriana Regina de Jesus Santos e  
Sandra Aparecida Pires Franco**

*Coordenadoras do II Colóquio Nacional de Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia e Pós-Pandemia da COVID-19*



## EIXO I

# EDUCAÇÃO INFANTIL



## TUDO BEM SER DIFERENTE: REFLEXÕES SOBRE LEITURA LITERÁRIA E DIREITOS HUMANOS NA OBRA DE TODD PARR

**Thais Christine de Oliveira da Silva**

Universidade Estadual de Londrina  
thais.christine@uel.br

**Ana Luiza Marques Pedraçoli**

Universidade Estadual de Londrina  
analuiza.marquespedracoli@uel.br

**Luiz Gustavo Tiroli**

Universidade Estadual de Londrina  
luiz.gustavo.tiroli@uel.br

**Adriana Regina de Jesus Santos**

Universidade Estadual de Londrina  
adrianar@uel.br

### Resumo

A Educação em Direitos Humanos é fundamental para cultivar nas crianças a compreensão e o respeito às diferenças. Nesse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: quais são as possíveis contribuições das obras de literatura infantojuvenil de Todd Parr para a promoção de uma cultura de direitos humanos fundamentada no respeito à diversidade? O objetivo geral é entender como a leitura das obras de Todd Parr pode ajudar na formação de crianças como sujeitos leitores conscientes das diferenças que permeiam a sociedade. Este estudo é de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa dos dados. A técnica de pesquisa adotada é a revisão bibliográfica e documental. A pesquisa documental se concentra nas obras de literatura infantojuvenil de Todd Parr, identificando nelas os determinantes que possibilitem a reflexão entorno do respeito às diferenças. Nas considerações finais, ressalta-se que a literatura é uma fonte de humanização do sujeito, sendo um direito humano em si mesma e uma objetivação que permite a reflexão e a vivência a respeito da temática. Em relação às obras de Todd Parr, destaca-se que a simplicidade de suas narrativas, combinada com ilustrações coloridas, possibilita reflexões profundas sobre diversidade e respeito às diferenças, contribuindo para a formação humana da criança como sujeito leitor.

**Palavras-chave:** Literatura; Leitura Literária; Direitos Humanos.

### Introdução

Os direitos humanos surgem com a finalidade de estabelecer direitos para todos os seres humanos, independente de cor, raça, religião, classe social ou sexualidade, direitos esses considerados

mínimos para se ter uma vida digna. As crianças, assim como os adultos, são seres humanos e portadores de direitos. Porém, ao longo da história, adultos e crianças sofreram inúmeras violações de direitos, tais como tortura, fome, miséria, ditadura, escravidão, violência física, moral e psicológica.

Atualmente, muitas crianças ainda são vítimas de diferentes violências, por mais que estejam amparadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos, declarações e legislações, muitas crianças não são vistas como sujeitos de direitos pela sociedade. Ainda são alvo da violação de direitos como à alimentação, proteção contra qualquer tipo de violência, acesso à educação pública de qualidade, liberdade, igualdade e o respeito às diferenças, vivendo de maneira extremamente vulnerável.

A educação desempenha um papel fundamental na formação da criança como um sujeito consciente de seus direitos e das razões de sua violação, bem como das diversas diferenças que permeiam a sociedade em que vive. Geralmente, a escola é o primeiro ambiente em que as crianças estabelecem relações com pessoas diferentes do seu meio familiar e, então, tem a possibilidade de começar a perceber as diferenças entre as pessoas, sejam elas físicas, de gênero, religião, raça, cor, dentre tantas outras.

A consciência dos direitos humanos e da diversidade são essenciais para formar um sujeito crítico e ativo na sociedade. Nesse ponto, é preciso ressaltar a importância da literatura no trabalho educativo em direitos humanos, pois essa tem um caráter mais lúdico, sensível e leve, permeado de determinações históricas, sociais, políticas e culturais que podem contribuir para a aprendizagem e reflexão entorno do respeito aos direitos humanos. Sendo assim, Candido (2004, p. 188) focaliza a relação entre literatura e direitos humanos por dois ângulos diferentes:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

A literatura é fruto do trabalho humano, é o conhecimento produzido pela humanidade acumulado e materializado. Portanto, a leitura literária exerce um grande papel humanizador do sujeito, de modo que negar a esse a fruição literária pode, inclusive, mutilar sua humanidade. Isso porque a

literatura possibilita a vivência de sentimentos e ampliação de visão de mundo, permitindo que o leitor se torne consciente das restrições e violações de direitos que pode estar sofrendo. Ademais, a literatura permite ao sujeito conhecer e reconhecer o mundo, internalizando conhecimentos, histórias e informações que o transforma em um ser consciente de seus direitos.

O respeito às diferenças é fundamental para que se possa viver em sociedade, pois essa é rica em diversidade de povos, raças, gêneros, cores, religiões, línguas, dentre tantas outras. Permitir que a criança tenha acesso à literatura e aos direitos humanos é incentivar o respeito às diferenças e desenvolver nela a consciência dos direitos que ela e que os outros seres humanos possuem. Isso posto, torna-se importante trabalhar a leitura literária atrelada aos direitos humanos com as crianças, justificando assim a relevância da presente pesquisa. Portanto, questiona-se: quais as possíveis contribuições das obras de literatura infantojuvenil de Todd Parr para a construção de uma cultura de direitos humanos baseada no respeito às diferenças?

O objetivo consiste em compreender as contribuições da leitura literária das obras infantojuvenil de Todd Parr para a formação das crianças como sujeitos leitores conscientes das diferenças que permeiam a sociedade. Para tanto, serão analisadas duas obras do autor estadunidense Todd Parr e como elas podem contribuir para o trabalho da leitura literária associada aos direitos humanos com as crianças.

### **Procedimentos metodológicos**

A presente pesquisa adota como metodologia a pesquisa descritiva, com tratamento qualitativo de dados. A técnica de pesquisa é a revisão bibliográfica e documental. A pesquisa documental está alicerçada nas obras de literatura infantojuvenil de Todd Parr, identificando nelas a presença de determinantes que possibilitem a reflexão entorno do respeito às diferenças. Em meio a tantos autores que produziram obras que podem ser relacionadas com os direitos humanos, o estadunidense Todd Parr foi escolhido pelo caráter leve e sensível das suas falas, pelas cores fortes e vibrantes presentes nas ilustrações de seus livros e pela simplicidade de suas obras.

Dentre as 24 obras de autoria de Todd Parr encontradas, 2 delas foram selecionadas para embasar a presente pesquisa a partir do recorte das obras que poderiam ser relacionadas com os direitos humanos no que se refere ao respeito às diferenças, a obra “Tudo bem ser diferente” (Parr, 2001) e a

obra “O livro da família” (Parr, 2003). Para as discussões, tem-se como marco teórico as pesquisas dos seguintes autores: Candido (2004), Candau (2012), Fonseca (2002), Maragon (2007).

## Resultados e Discussão

Para muitas crianças, a leitura literária está presente desde os primeiros anos de vida por meio de contações de histórias e dos livros que a família disponibiliza e, posteriormente, com os livros e histórias que a escola oferece. Permitir que a criança tenha contato com os livros desde os primeiros meses de vida possibilita que ela desenvolva a criatividade, imaginação, sentimentos, cores, formas, figuras e texturas, explorando os livros de modo que estabeleça uma relação profunda com os livros.

É no ambiente escolar que muitas crianças começam a ter contato com outras crianças e com a comunidade escolar, inserindo-as em um meio social diferente daquele em que vivia até então com a sua família. O contexto escolar permite que as crianças estabeleçam relações com outras crianças que possuem características e histórias diferentes das suas, tendo contato com diferentes culturas, cores, raças, religiões, costumes e ideias que começam a dar a elas uma noção da diversidade existente fora do seu próprio mundo. É em meio as diferenças que surge a importância de se trabalhar os direitos humanos com as crianças, que de acordo Maragon (2007, p. 151):

A definição de ‘Direitos Humanos’ remete-se à identidade singular de cada sujeito pertencente ao gênero humano. Cada personalidade é única e tem em si mesma um valor universal. A condição humana admite direitos exatamente por ser capaz de reconhecer em cada exemplar da espécie a universalidade do gênero humano.

Considerando a diversidade que permeia a sociedade, o ambiente escolar é de fundamental importância para o trabalho educativo em direitos humanos, para que as crianças aprendam a viver com as diferenças de maneira respeitosa e consciente. Nesse sentido, a literatura, por seu potencial de desmascaramento da realidade, pode ser compreendida como um importante aliado quando se pensa em possibilidades de reflexão entorno da temática dos direitos humanos com as crianças, pois permite abordar o tema de maneira leve e reflexiva, já que a literatura implica em vivências e sentimentos. Isso porque, para Candau (2012, p. 717), não basta a previsão jurídico-institucional, se “[...] não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade”.

Assim, embora o direito tenha uma função importante, a elaboração e disseminação de uma cultura de respeito aos direitos humanos demanda uma atividade educativa, por isso a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH). Isso posto, a presente investigação traz duas obras do autor estadunidense Todd Parr que permitem a reflexão entorno dos temas referentes aos direitos humanos com as crianças, atrelando, assim, a leitura literária com a Educação em Direitos Humanos.

O primeiro livro é intitulado “Tudo bem ser diferente”, publicado pela editora Panda Books, no ano de 2001. O livro é composto por 31 páginas, com ilustrações coloridas, relata uma individualidade/diferença por página, como por exemplo:

Tudo bem se pequeno, médio [...] (Parr, 2001, p. 01)  
Tudo bem ter vindo de um lugar diferente [...] (Parr, 2001, p. 07)  
Tudo bem ter diferentes tipos de amigos [...] (Parr, 2001, p. 23)

Durante a contação da história, as crianças podem perceber como existe uma grande diversidade entre as pessoas por questões familiares, culturais, étnico-raciais, entre outras. Após a contação, pode ser realizada uma reflexão coletiva, momento em que as crianças podem citar as diferenças que guardaram da história enquanto a professora relaciona essas diferenças com os direitos humanos.

Ainda neste livro, o autor traz o seguinte trecho:

Tudo bem ter mães diferentes, tudo bem ter pais diferentes (Parr, 2001, p. 15).  
Tudo bem ser adotado (Parr, 2001, p. 16).

Nesse ponto, o artigo 16 da Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê:

Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução. [...] A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado (Organização das Nações Unidas, 1948).

Assim, pode-se perceber uma relação entre o artigo 16 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os trechos contidos no livro de Todd Parr, possibilitando, assim, trabalhar com as crianças as diferentes formações de família e o livre direito que as pessoas têm de compor a sua família conforme

desejarem, sendo dever dos demais sujeitos respeitarem cada família como é, pois, este é um direito humano.

Um pouco mais a frente, no ano de 2003, o autor Todd Parr, juntamente com a editora Panda Books, publicou o livro intitulado “O livro da família”, e por meio das falas do eu-lírico é possível refletir sobre temas como diferenças étnico-raciais, físicas, intelectuais, bem como as diferentes composições familiares e a adoção. Dentre outros, destaca-se o seguinte trecho do livro:

Algumas famílias são grandes, algumas famílias são pequenas (Parr, 2003, p. 4).  
Em algumas famílias todos são da mesma cor, em algumas famílias todos são de cores diferentes (Parr, 2003, p. 5).  
Algumas famílias têm madrasta ou padrasto e irmão postiço ou irmã postiça. Algumas famílias adotam filhos (Parr, 2003, p. 10).  
Algumas famílias têm duas mães ou dois pais. Algumas famílias têm só pai, ou só mãe (Parr, 2003, p. 11).

Esses são trechos que possibilitam inúmeras discussões e reflexões a respeito das diferenças, da diversidade, do respeito e, principalmente, dos direitos humanos. Todas remetem ao artigo 7 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 2), que prevê:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

O acesso à educação é um direito que abre portas para o exercício de muitos outros direitos. Quando a criança tem acesso à educação, à cultura e a vida em sociedade, permite-se que ela desenvolva a consciência de seus direitos e deveres como cidadã. Desde a primeira infância a criança já se mostra capaz de se desenvolver em meio à cultura do respeito, e cabe à família e a escola promover e inserir a criança neste ambiente, seja com falas, ações, literaturas, conversas e dentre tantas outras.

Quando se trata de trabalhar os direitos humanos por meio da literatura — tendo em vista o potencial de desmascaramento da realidade e os sentimentos e vivências contidos na obra literária —, as ilustrações coloridas e diversificadas presentes nas obras de Todd Parr, juntamente com as expressões de tom doce, alegre, simples e leve, enriquecem a experiência de mundo, permitindo que as crianças, apenas olhando as imagens e ouvindo algumas expressões, possam compreender e identificar as diferenças entre os personagens presentes na ilustração. Isso faz com que o processo de aprendizagem a respeito dos direitos humanos seja leve, simples e divertido.

## Considerações finais

A educação busca desenvolver nas crianças o senso crítico, o respeito, a autonomia, a consciência e, sobretudo, a humanização, características essas necessárias para que ela se torne um sujeito atuante na sociedade. Para que tudo isso seja possível, é essencial que a criança tenha consciência dos seus direitos e deveres como ser humano e como cidadã, direitos esses que devem ser trabalhados com ela desde a infância.

A obras literárias de Todd Parr apresentam diferenças físicas, raciais, de gênero, de cultural, costumes, formação familiar e adoção, mostrando para as crianças de forma simples que cada ser humano possui suas características próprias, e que cada meio de vivência possui suas individualidades, fazendo-os compreender que as diferenças entre as pessoas são comuns, que cada uma delas devem ser respeitadas e que este respeito está previsto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que além dos direitos discutidos a partir das obras literárias escolhidas, existem muitos outros.

Por meio desta pesquisa foi possível compreender que a leitura literária pode ser uma fonte de reflexão quando se trata de trabalhar os direitos humanos com as crianças. As ilustrações e as falas simples e realistas presentes nos livros de Todd Parr contribuem para que o processo de aprendizagem se torne mais dinâmica, leve e divertida.

## Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: BAPTISTA, Abel Barros (Org.). **O direito à literatura e outros ensaios**. São Paulo: Angelus Novus, 2004.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 fev. 2024.

## LEITURA LITERÁRIA E DIREITOS HUMANOS: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DOS DIREITOS E DEVERES NA CRIANÇA

**Thais Christine de Oliveira da Silva**  
Universidade Estadual de Londrina  
thais.christine@uel.br

**Ana Luiza Marques Pedraçoli**  
Universidade Estadual de Londrina  
analuiza.marquespedracoli@uel.br

**Luiz Gustavo Tiroli**  
Universidade Estadual de Londrina  
luiz.gustavo.tiroli@uel.br

**Adriana Regina de Jesus Santos**  
Universidade Estadual de Londrina  
adrianar@uel.br

### Resumo

A Educação em Direitos Humanos é fundamental para desenvolver nas crianças a consciência de seus direitos e deveres como cidadã, para uma formação humana voltada ao respeito à diversidade. Para tanto, tem-se a proposta do trabalho educativo com a leitura literária, pois ela pode gerar discussões e reflexões que auxiliem esse processo formativo. Sendo assim, questiona-se: de que maneira a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre os direitos humanos com vistas ao desenvolvimento da consciência dos direitos e deveres na criança? O objetivo desta pesquisa é compreender como a Educação em Direitos Humanos, tendo como premissa o trabalho com a leitura literária, pode contribuir para a formação humana do sujeito leitor. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica com tratamento qualitativo dos dados. Ao final da pesquisa foi possível compreender que a leitura literária pode contribuir com a Educação em Direitos Humanos no que diz respeito à construção da consciência que as crianças precisam ter a respeito dos seus direitos e deveres como ser humano. Isso porque a literatura humaniza e é um direito humano, possibilitando a reflexão sobre o respeito e valorização dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Leitura Literária; Direitos Humanos; Educação Infantil; Formação do sujeito leitor.

### Introdução

Os Direitos Humanos consistem na tentativa de garantir direitos para todos os seres humanos, independentemente da idade, cor, raça, religião e sexualidade, direitos esses considerados mínimos para que se tenha uma vida digna. Porém, ao longo da história, milhares de pessoas ao redor do mundo foram

e ainda são submetidas a situações de extrema violação de direitos humanos. Homens e mulheres foram e ainda são alvos de escravidão, ditadura, tortura, fome, genocídio, miséria, expostos a violência física, moral e psicológica.

Com as crianças, a violação de direitos humanos também esteve presente ao longo da história, sobretudo por sua condição de vulnerabilidade social, haja vista ser um sujeito em processo de desenvolvimento. Isso porque a criança passou a ser vista como tal só recentemente e, conseqüentemente, ser reconhecida como um sujeito dotado de direitos. Portanto, as crianças também são vistas como seres que possuem direitos, dentre eles o direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade, alimentação, proteção contra toda espécie de violência, direito à igualdade, liberdade e respeito às diferenças, entre outros que são previstos no ordenamento jurídico.

Em relação à educação, ressalta-se que ela proporciona muitas vivências e aprendizagens às crianças, além do desenvolvimento motor, social e intelectual, é no ambiente escolar que a criança começa a conhecer e exercer seus direitos como criança e cidadã. Por isso a importância do direito à educação, pois esse é “[...] compreendido como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (Brasil, 2018, p. 25).

A educação tem papel fundamental na garantia dos direitos humanos para as crianças e adolescentes em idade escolar, pois, por mais que esses direitos sejam defendidos por leis, muitos deles ainda são violados. Muitas crianças ainda vivem em situações precárias e de risco, sem acesso à educação, moradia e alimentação de qualidade. Sendo assim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos afirma que: “Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (Brasil, 2018, p. 22).

A Educação em Direitos Humanos vem como uma tentativa de promover uma cultura de respeito a esses direitos nos mais diversos lugares. Sendo assim, uma proposta é o trabalho educativo baseado na leitura literária, já que essa é considerada um direito humano em si, pois humaniza o sujeito e auxilia no seu desenvolvimento social.

A leitura literária permite que inúmeras discussões sejam realizadas a partir dela, a respeito dos mais variados assuntos, sejam eles, diversidade, sexualidade, direitos humanos, religião, cultura, gênero, diversidade étnico-racial, xenofobia ou classe social, na tentativa de fazer com que as crianças

pensem e reflitam sobre esses assuntos, desenvolvendo seu senso crítico e sua consciência a respeito da diversidade cultural, social e a luta pelos direitos humanos.

A leitura está presente na vida da criança desde a primeira infância, seja por meio de placas, panfletos, fachadas de lojas, embalagens ou livros. Quanto à leitura literária, essa é geralmente introduzida na vida das crianças por meio da contação de histórias. Portanto, essa estratégia é fundamental para proporcionar experiências de leitura literária ainda na Educação Infantil, um espaço formativo que deve ser considerado primordial para o trabalho educativo em direitos humanos.

Nesse sentido, o problema de pesquisa consiste em responder ao seguinte questionamento: de que maneira a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre os direitos humanos com vistas ao desenvolvimento da consciência dos direitos e deveres na criança? Para tanto, o objetivo desta pesquisa é compreender como a Educação em Direitos Humanos, tendo como premissa o trabalho com a leitura literária, pode contribuir para a formação humana do sujeito leitor.

### **Procedimentos metodológicos**

Nesta investigação, adota-se a pesquisa de tipo bibliográfica com tratamento qualitativo dos dados. Justifica-se essa opção por entender que essa possibilita a participação do pesquisador no processo de interpretação e compreensão de dados e seus significados. O tratamento qualitativo de dados tem como base ser composto por uma fonte dos dados e o um pesquisador como elemento principal durante o processo, preocupa-se, pois, com a temática pesquisada e com os significados a ela atribuídos (Bogdan; Biklen, 1994).

A pesquisa bibliográfica auxilia na compreensão e aprofundamento da investigação científica a partir dos autores referenciados. Essa abordagem configura-se como necessária para a discussão entre os dados e a linha teórica escolhida. Para isso, são referenciados, em conjunto, os seguintes autores: Candido (2004); Bobbio (2004); Candau (2008); Maragon (2007); Silva (1986); Azevêdo (2016).

### **Resultados e Discussão**

Os direitos humanos são um conjunto de direitos básicos indispensáveis para que o sujeito tenha uma vida digna, independentemente de sua cor, raça, gênero, sexualidade, religião, nacionalidade ou classe social. Segundo Maragon (2007, p. 151):

A definição de 'Direitos Humanos' remete-se à identidade singular de cada sujeito pertencente ao gênero humano. Cada personalidade é única e tem em si mesma um valor universal. A condição humana admite direitos exatamente por ser capaz de reconhecer em cada exemplar da espécie a universalidade do gênero humano.

Os direitos humanos são resultado da luta dos próprios seres humanos ao longo da história, foram inúmeras manifestações, lutas, protestos, gritos e atos de coragem que levaram os seres humanos, como sujeitos históricos e sociais, a conquistar seus próprios direitos. Bobbio (2004, p. 32) ensina que “[...] os direitos ditos humanos são produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação.”.

Embora sejam reconhecidos em tratados internacionais e legislações internas, os direitos humanos são frequentemente violados. A jurisdição tem um papel importante para a tutela desses direitos, mas para além disso, é preciso, como produto das lutas históricas dos seres humanos, que tais direitos sejam apropriados na busca de uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais. Para Candau (2008, p. 717):

[...] não basta a previsão jurídico-institucional, “se não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade”. Assim, embora o direito tenha uma função importante, a elaboração e disseminação de uma cultura de respeito aos direitos humanos demanda uma atividade educativa, por isso a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos auxilia no desenvolvimento de valores éticos, morais, respeito às diferenças, de luta pela paz e pela formação da consciência social e cidadã. Trata-se de uma política institucional curricular que está prevista nos documentos oficiais, dentre eles, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que prevê que:

[...] a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (Brasil, 2008, p. 31).

O convívio social dentro da escola revela para as crianças que cada uma delas é única, possuem semelhanças e diferenças físicas, culturais, religiosas, intelectuais, dentre outras. Por isso, os

direitos humanos devem ser respeitados em todos os lugares, sobretudo no ambiente escolar. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos assume um papel humanizador no desenvolvimento das crianças, sendo um dos pilares na construção de uma sociedade crítica e humana, propagando valores como o respeito, cidadania e valorização da diversidade. Sendo assim, para Silva (1986, p. 52):

[...] os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. O ser humano tem necessidade permanente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

Para que a Educação em Direitos Humanos se desenvolva é essencial um currículo pautado em ações, atividades e ações didático-pedagógicas que incentivem e valorizem o exercício dos direitos humanos dentro da escola e, para tanto, uma proposta é o trabalho educativo com a leitura literária. Candido (2004, p. 188), focaliza a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

A luz das ideias de Candido (2004), a leitura literária se torna essencial para a promoção da Educação em Direitos Humanos com as crianças, podendo por meio dos textos literários proporcionar a discussão desses direitos no ambiente escolar. Segundo Candido (2004, p. 17), “[...] em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”.

Assim, a leitura abre portas para novas experiências, sentimentos e conhecimentos. O acesso à leitura literária permite que a criança se construa como ser crítico, reflexivo, cultural e social, capaz de comunicar, interpretar, questionar e conhecer. Para Cândido (2004, p. 183),

É aí que se situa a literatura social, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades.

Trabalhar a Educação em Direitos Humanos de forma transdisciplinar permite que a literatura proporcione diversas discussões a respeito dos direitos humanos, incentivando as crianças a se desenvolverem como seres sociais, críticos e conscientes de seus direitos e deveres como seres humanos. Possibilitando, assim, a constituição de uma cultura de direitos humanos pautada na emancipação e formação humana por intermédio da leitura literária nos espaços educativos da Educação Infantil.

### **Considerações finais**

O ambiente escolar proporciona para as crianças diversas experiências, dentre elas atividades e conteúdo que as preparam para viver em sociedade, isso posto, a educação em direitos Humanos é essencial para desenvolver nas crianças a consciência dos seus direitos e deveres como ser humano e cidadã em meio a sociedade, promover o respeito às diferentes culturas, costumes, características físicas, religiões, cor, raça, etnia ou classe social.

A leitura literária pode contribuir para o trabalho educativo em Direitos Humanos, proporcionando leituras que os façam compreender quais são os seus direitos e deveres como seres humanos e em sociedade, de maneira que desenvolvam um senso crítico e consciente que os permitam desmascarar as diversas violações de direito que possam estar sofrendo, e que anteriormente, por falta de conhecimento e informação, não tinham consciência dessas violências, mas que por meio da literatura possam ser capazes de lutar para que os seus direitos sejam respeitados de maneira plena.

Considerando o papel humanizador que a leitura literária exerce na vida das crianças é indispensável que elas possam desfrutar das leituras de modo que as tornem sujeitos críticos, conscientes, e que respeitem uns aos outros independente de suas diferenças, que sejam humanas, que possuam princípios éticos, morais, que valorizem a cidadania e a diversidade.

### **Referências**

AZEVÊDO, Nelma Menezes Soares de. **Leitura literária e transdisciplinaridade: uma ponte possível para os Direitos Humanos com crianças em sala de aula.** Recife, 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Dados Qualitativos. *In*: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3 reimp., simp. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: BAPTISTA, Abel Barros (Org.). **O direito à literatura e outros ensaios**. São Paulo: Angelus Novus, 2004.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SILVA, Lílian Lopes Martin. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

## REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA E A INDÚSTRIA DO CONSUMO

**Taila Angélica Aparecida da Silva**

Universidade Estadual de Londrina  
tailaangelicasilva@gmail.com

**Marta Regina Furlan de Oliveira**

Universidade Estadual de Londrina  
mfurlan.uel@gmail.com

**Roberta Franciele Silva**

Universidade Estadual de Londrina  
roberta.franciele@uel.br

**Shirley de Sá Nascimento Lima**

Universidade Estadual de Londrina  
shirley.desa.neuropsicopedagoga@gmail.com

### Resumo

Este texto objetiva discutir os impactos do Consumo na infância, pois durante a pandemia o contato das crianças com as telas se intensificou. O estudo é fruto das reflexões relacionadas ao Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Acreditamos que a busca pelo “ter” em detrimento do “ser” torna-se objetivo de muitos que se iludem aos encantos e delírios do consumo e da mercadoria. Diante disso, a partir dos fundamentos da teoria crítica em Adorno e Horkheimer (1985) podemos perceber que mesmo que o consumo seja impactante na vida das pessoas, estas precisam exercer o pensamento crítico e elaborado em favor de novas perspectivas de vida que se distanciem desse conceito equivocado sobre a vida social via utilidade. Acreditamos que esse período de pandemia intensificou ainda mais o contato das crianças com as telas e diminuiu o seu contato com o mundo a sua volta. Criança precisa ser criança.

**Palavras-chave:** Infância; Indústria do Consumo; Brincar.

### Introdução

*Quem ousaria hoje decidir entre o que é literatura e o que não o é, diante da irredutível variedade de escritos que se lhe costuma incorporar, sob perspectivas infinitivamente diferentes?*  
Todorov

Conforme Todorov descreve a cima há uma dificuldade de classificação nos diferentes textos aos quais circulam as escolas, tendo em vista a diluição de limites entre as classificações antes referidas como arte de elite, arte popular, arte de massa, literatura de consumo, arte superior, arte inferior, realidade e ficção.

Vivemos na era da globalização, onde a sociedade gira em torno do capital, a humanidade se faz escrava do capitalismo e se aliena aos impactos da globalização. Diariamente somos manipulados e induzidos a reproduzir os padrões impostos por uma sociedade capitalista, onde o consumismo exagerado e sem limites, limitam nossa forma de pensar, agir e até mesmo a forma de enxergar o mundo a nossa volta. Vemos as crianças desde a primeira infância sendo consumidas por essa sociedade de massas. A brincadeira se torna um produto, assim como escola, a arte e a literatura.

Através das contribuições de Adorno e Horkheimer (1985) que trazem uma reflexão pautada nos fundamentos da Teoria Crítica e, que desmistifica o próprio conceito de cultura de massa, uma vez que acreditam que o que acontece não é algo natural, por vontade própria do indivíduo, mas, pela força do contexto mercadológico que impactado pela Indústria Cultural, provoca no indivíduo a conformação com o consumo e com a lógica do mercado e da produção. A indústria cultural integra e administra os níveis de comportamento de um indivíduo sendo uma ferramenta do sistema capitalista, na qual dissemina cultura e o consumo de massas. A cultura dissemina padrões, havendo a padronização de conceitos ideias seguindo a lógica capitalista. Zuim (2011) afirma:

Diante disso, mediados pelos impactos da Indústria Cultural, o indivíduo passa a ter o desejo de consumir cada vez mais, envolvendo todas as atividades de sua vida. A conquista do espírito pela lógica universalizada da mercadoria cobra seus dividendos também na esfera da produção de bens simbólicos, de tal modo que o indivíduo semiformado não se sente estimulado a refletir criticamente sobre o que aprende, pois dificilmente consegue aprender algum conhecimento por um tempo que o capacite a elaborá-lo a ponto de poder ressignificar sua própria vida.

Ou seja, o indivíduo não tem pensamentos próprios, sua capacidade de reflexão, questionamento acaba sendo induzido ao processo de repetição e reprodução do meio capitalista e consumidor, sem compreender efetivamente o que está por trás das entrelinhas sociais.

## **Resultados e Discussão**

O objetivo central da Indústria Cultural é produzir cultura de massas, que se utiliza de meios de comunicação como rádio, televisão e internet, para disseminar a seus artefatos culturais, criando padrões e modelos a serem seguidos, influenciando a massa consumidora, onde se ter é uma necessidade para ser algo. Todas as classes sociais são atingidas pelo discurso sedutor da mídia, que nos leva a acreditar

que o produto ou o ideal de beleza e até mesmo de vida imposto por ela, são indispensáveis para a nossa vida.

Tudo é transformado em produto, arte, investimento, entretenimento, acessórios, cinema, estética, música, para todos os gostos e costumes tudo a fim de conquistar o consumidor e obter lucros. A mídia e propaganda assumem papel prioritário no mercado, para alcançar os ideais e os modismos, criando um mundo e um protótipo de indivíduo que devem ser seguidos e idealizados, fazendo do homem não apenas um simples consumidor nesse mundo das mercadorias, mas também um estimulador do consumo, onde ele será o produto final resultado de todo o seu consumo. Ao consumir as pessoas satisfazem suas necessidades que foram inseridas culturalmente, o consumo configura a sociedade limitando a forma de pensar, e o mesmo ocorre quando a Indústria Cultural tem como alvo o consumo infantil. As crianças se tornam consumidoras em potencial, sendo estimuladas pela família e a indústria, de todas as formas possíveis, seja no brinquedo, no super-herói do desenho animado que faz a criança se inspirar no nele, seguindo suas ideologias e ações, seja na indústria alimentícia onde certos alimentos são destinados as crianças, onde marcas surgem e rotulam que o conceito de felicidade está ligado a ela. A criança se torna refém, e por não ter desenvolvido seu senso crítico é manipulada sem nem ao menos saber o que está acontecendo ao certo.

Uma das grandes armas dessa Indústria Cultural para atingir seu público alvo tem sido através da publicidade e propaganda que é destinada a determinado público, influenciando a forma de pensar e compreender a sociedade, fazendo com que o indivíduo perca a capacidade de pensar por si próprio. Tendo como um dos maiores aliados do capitalismo, encontramos a televisão, onde de acordo com o programa escolhido pelo “cliente” é determinado o público que essa propaganda deve atingir como ocorre principalmente na TV aberta em meio aos programas têm os comerciais que induzem as pessoas a quererem consumir ainda mais, criando padrões, onde só se pode ser feliz se “ter”.

Nem mesmo as crianças escapam dessa cultura de massas e, acabam que se tornando reféns desde muito cedo, como em assistir um simples desenho, o que é algo comum na vida de toda criança, mas que se estudado mais a fundo tem uma intencionalidade, onde na maioria dos desenhos são implantados os ideais a serem seguidos, sem nem ao menos permitir a criança pensar ou questionar porque têm que ser daquela forma e não de outra.

Se analisarmos criticamente e der a devida atenção muitos brinquedos criados ao longo da história e que vêm percorrendo décadas são estereótipos de beleza, de como se portar e que ditam

padrões de como a coisa realmente deve ser, e os mesmos acompanham o desenvolvimento da sociedade percorrendo os anos acompanhando a cultura e a crescente desenvolvimento da cultura de massas, como é o que ocorre com a boneca Barbie, a queridinha das meninas no universo infantil e de muitos adultos também, é a boneca mais vendida no mundo, como Altmann (2013) nos diz que “o surgimento do que se tornaria a boneca mais vendida do mundo está envolto por um intenso investimento tecnológico, político e publicitário no sentido de viabilizar sua confecção, distribuição e hegemonia em um mercado mundial globalizado”.

Mas até que ponto essa relação da criança com um “produto educativo” é importante? O quanto essa relação pode influenciar em sua forma de pensar e agir? Estudos já demonstraram que brincar é essencial para a sobrevivência do ser humano, tanto quanto a nutrição. O brincar é fundamental para o desenvolvimento físico, social, intelectual e afetivo da criança, pois enquanto ela brinca, assimila o mundo ao seu redor, sem compromisso com a realidade, passa a atribuir aos objetos funções próprias, não dependendo da natureza dos mesmos.

### **Considerações finais**

Diante disso, torna-se desafio pensar que, independentemente das influências da Indústria Cultural e do Consumo, é preciso fomentar os valores humanos (ser) que estão cada dia mais se sendo que essa lógica do consumo não deve ser o objetivo maior na conduta humana, principalmente, na formação do pensamento infantil.

O consumismo que toma conta da sociedade, passa a dominar também a vida das crianças, as brincadeiras dão lugar as telas. As crianças cada vez mais tem e afastado das brincadeiras tradicionais, se interessam menos pelas práticas de leitura, e até mesmo em escrever. Diante disso, torna-se desafio pensar que, independentemente das influências da Indústria Cultural e do Consumo, é preciso fomentar os valores humanos (ser) que estão cada dia mais se sendo que essa lógica do consumo não deve ser o objetivo maior na conduta humana, principalmente, na formação do pensamento infantil. A criança precisa ser estimulada em todas as fases. É necessário estimular mais as crianças, seja em casa, seja na escola, para que elas percam um pouco o contato com as telas, e explorem o mundo ao seu redor, vendo todas as inúmeras possibilidades que existem no mesmo. Criança precisa ser criança.

## Referências

ADORNO, T. L. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALTMANN, Helena. **Bárbie e sua história: gênero, infância e consumo**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000100017&script=sci_arttext). Acesso em: 12/03/2024.

ZUIN, Antonio AS. **O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação**. Educação & Sociedade, v. 31, p. 961-980, 2010.

# USO DE FANTOCHES COMO PRÁTICA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM PERÍODO PANDÊMICO

**Simone Toledo de Oliveira Rodrigues**

Universidade Federal de São João del-Rei  
simonetoledo@mgconecta.com.br

**Ketty Claudia Neves do Amaral**

Universidade Federal de São João del-Rei  
kettyeri@gmail.com

**Alessandra Maria de Paiva**

Universidade Federal de São João del-Rei  
paivamalessandra@gmail.com

**Leila Cristina de Carvalho Sandim**

Universidade Federal de São João del-Rei  
leilacarvalhosandim@yahoo.com

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência ocorrida durante a pandemia de COVID-19 em uma turma do Ensino Infantil I de uma escola pública em Santa Cruz de Minas, MG. A experiência integra uma intervenção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São João del-Rei, onde a utilização de fantoches, por meio de práticas literárias, promoveu a interação e o diálogo entre as crianças e os personagens. Optamos pelo método da cartografia, inspirado nos estudos de Giles Deleuze e Felix Guattari (1995), pois ao contarmos a história, buscamos acompanhar as crianças no processo em vez de representar o objeto em si, adentrando o mundo fictício das crianças através do diálogo entre elas e os fantoches. Assim, confirmou-se a importância da leitura e dos livros de histórias para as crianças, bem como a participação delas em brincadeiras de faz-de-conta. Dessa forma, reconhecemos que as histórias literárias desempenham um papel crucial no processo de formação e nas relações humanas.

**Palavras-chave:** Práticas Literárias; Ensino Remoto; Interação; Educação Infantil.

## Introdução

O ano de 2020 apresentou circunstâncias singulares nas escolas brasileiras devido à suspensão das aulas em decorrência da pandemia de COVID-19. Diante desse cenário, foi necessária uma reestruturação da prática pedagógica para o ensino remoto. Assim, iniciamos o Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre os anos de 2020 e 2021, em uma escola pública de Santa Cruz de Minas/MG.

Enfrentando incertezas e buscando compreender a dinâmica da pandemia, empenhamo-nos em encontrar formas eficazes de acompanhar uma turma do Ensino Infantil I, composta por crianças de quatro anos de idade, através do ensino remoto.

À vista disso, o nosso maior desafio, foi descobrir formas de promover a interação entre as crianças, professora e estagiárias e, em desenvolver atividades lúdicas, uma vez que, os encontros ocorriam através de grupos de WhatsApp e, posteriormente, através do Google Meet, “pois esses foram uns dos meios que oportunizaram interações e formas diversificadas de relação, em um formato não presencial” (Amaral, 2023, p. 72).

Nesse sentido, foi necessário reinventar-se por meio das práticas literárias e da contação de histórias com uso de fantoches, pois este recurso, além de interagir com as crianças, promove o estímulo de áreas relacionadas a linguagem verbal (oral e escrita), conforme afirma Machado (2015, p. 16) “o contato com a literatura oral e escrita apresenta à criança modos de expressão poética, palavras combinadas em plurais significações.”

Assim, ressaltamos que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica precisa ser um espaço humanizador e literário. De acordo com (Barca; Teixeira, 2017), a finalidade da Educação Infantil é oportunizar o desenvolvimento social, coletivo e a personalidade dos pequenos. Um dos objetivos dessa teoria é compreender e elucidar o complicado processo de formação do sujeito, possibilitando as professoras e professores organizar, planejar e sistematizar o processo de formação social do aluno.

O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência de uma aula on-line via plataforma Google Meet, para crianças do Ensino Infantil I, com uso de recurso de fantoches para interagir com as crianças, através da prática literária da contação de histórias. Nesse sentido, selecionamos a personagem da Chapeuzinho vermelho que tinha por finalidade mediar as interações entre adultos e crianças, bem como recontar histórias durante as aulas virtuais.

O texto foi organizado com o seguinte propósito: inicialmente contextualizamos a experiência, explicamos como aconteceu a aula, trouxemos referenciais teóricos que embasaram nossa prática, enfatizando a importância da leitura literária e deleite, na formação educacional das crianças.

## Procedimentos metodológicos

A metodologia de pesquisa utilizada neste relato de experiência é a cartografia, um método formulado por Giles Deleuze e Felix Guattari (1995).

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (Barros; Passos, 2020, p. 17).

A escolha deste método se deu pela importância de “acompanhar o processo e não representar o objeto em si.” (Kastrup, 2020, p. 32). Foi o que fizemos, tínhamos um caminho a seguir, porém não era possível prever como seria a interação das crianças com os fantoches através da história. Era um momento novo para todos, uma experiência que precisávamos estar atentos aos sinais, participar com elas das brincadeiras, entrar em seu mundo de faz de conta através da história contada, percorrendo juntos o caminho da imaginação e escuta ativa.

Assim, o tema para a aula desta experiência foi o folclore brasileiro ao qual utilizamos a personagem da Chapeuzinho vermelho para recontar uma história do Saci Pererê, esta interagiu com as crianças e com o Saci Pererê durante toda a história e, inclusive, após o final da história na sala virtual do Google Meet.

Portanto, através do envolvimento das crianças, professora e estagiárias com os personagens, foi possível perceber a importância do recurso fantoche na interação e motivação e participação das crianças na prática literária.

## Resultados e Discussão

Nosso maior desafio foi como estabelecer a interação com crianças do Ensino Infantil I, através da aula on-line na plataforma Google Meet, pois: “As crianças crescem diante da televisão, brincam desde cedo com jogos eletrônicos e encontram pela internet, instantaneamente, as informações de que precisam” (Cademartori, 2010, p. 10). Assim, a preocupação maior era como chamar a atenção delas, cuja participação se deu a partir da tela do celular.

Para tornar a aula mais interativa, escolhemos a Chapeuzinho Vermelho, esta escolha se deu por ela ser uma personagem de conto de fadas, com probabilidade de ser conhecida pelas crianças. Ao iniciamos a aula com a personagem Chapeuzinho Vermelho dando boas-vindas, as crianças interagiam, demonstrando alegria de (re)encontrá-la naquele espaço. “[...] a criança se envolve com o conto e se apropria dos personagens” (Mukhina, 1996, p. 211).

Ao final da história do folclore e do Saci Pererê contada pela Chapeuzinho Vermelho, houve a proposta de um desenho livre sobre a aula. Enquanto as crianças desenhavam, continuaram a conversar com a chapeuzinho vermelho e o Saci Pererê.

Abaixo, a transcrição de algumas perguntas que as crianças fizeram para os personagens, ressaltamos que todas elas foram respondidas de modo a estimular a criatividade das crianças e satisfazer a curiosidade delas sobre a vida dos personagens além das histórias contada nos livros:

Chapeuzinho Vermelho, você aceita ser azul na hora que sair do livro?” disse uma das crianças. E o seu sapato? Eu quero um pé roxo e outro vermelho, pode ser? Questionou outra criança. Quando ela sair do livro, ela vai ser loira! afirmou outra criança, e continuaram o diálogo: Você gosta de cor de rosa, Chapeuzinho? Você pode usar outra roupa? Chapeuzinho, você tem amigos? Você só tem vestidos vermelhos? Agora eu quero falar com o Saci (Rodrigues, 2023, n.p).

Na reprodução de alguns trechos do diálogo, percebeu-se o quanto o mundo do faz de conta é real para as crianças. É fato que elas já conheciam a Chapeuzinho Vermelho da história, sempre com a mesma roupa e aspectos. Todavia, ressaltamos a capacidade dos pequenos em questionarem sobre a possibilidade de haver uma mudança em seu vestuário e características. “A arte da palavra, oral e escrita, permite a transformação de um mundo de pensamentos, percepções, perguntas, intuições e afetos em comunicação” (Machado, 2015, p.16).

O momento de interação entre as crianças e a personagem Chapeuzinho Vermelho, foi uma oportunidade que tiveram para relembrem a história e perguntarem coisas que, provavelmente, já existiam em suas mentes, desta forma, podemos afirmar que a história literária, bem como o livro é um portal para a imaginação e que as crianças precisam ter acesso a eles para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, Fonseca (2012, p. 24) pontua que,

As histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos, conflitos, personagens, cenários e desfechos. Personagens que ganham vida e contexto nas brincadeiras infantis baseadas no vasto repertório do ‘era uma vez’.

Para Marcolino (2017), compreender o real significado da brincadeira, seja ela através de um recurso, como o caso dos fantoches ou de outros modos, contribui para saber separá-la das demais atividades, identificando ações e relações presentes nela que desenvolvem e fomentam o desenvolvimento infantil.

### **Considerações finais**

Ao revisitar as intervenções realizadas durante o período desafiador da pandemia, foi possível reconhecer a importância da adaptação e da criatividade das escolas através de seus profissionais para enfrentar os obstáculos encontrados no ensino remoto. Desde a contextualização inicial até as estratégias adotadas para promover a interação e o aprendizado, cada etapa revelou a dedicação e o comprometimento dos envolvidos.

O uso de recursos como o Google Meet e o WhatsApp permitiu não apenas manter o vínculo entre escola, professores, alunos e familiares, mas também proporcionar espaços para a troca de conhecimento e experiências, como neste caso, exemplificado pela prática literária através da contação de histórias e do diálogo entre as crianças e os fantoches, o que evidenciou a relevância do lúdico no processo de aprendizagem, destacando o papel fundamental das histórias literárias e da imaginação na formação das crianças. Assim, fica claro que, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia, a educação continua sendo um campo de possibilidades e transformações, onde cada ação realizada contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de um futuro mais promissor.

### **Agradecimentos**

Agradecemos à Universidade Federal de São João del-Rei, em especial ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFSJ e ao Grupo de Estudo e Pesquisa CRIA - Centro de respeito às infâncias e suas aprendizagens, pela contribuição na nossa formação.

### **Referências**

AMARAL, Ketty Claudia Neves do. Práticas de contação de histórias na escola de Educação Infantil e a pandemia de Covid-19: Reflexões acerca de dois canais do YouTube. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ. São João del-Rei/MG, 2023.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF 2006.

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COSTA, Sinara Almeida de. MELLO, Suely Amaral. Teoria histórico-Cultural e Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

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

MACHADO, Regina. A arte da palavra e da escuta. Colagens Adriana Peliano. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papeis na escola da infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 153-164.

MUKHINA, Valeria. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, ESCOSSIA, Liliana da. Pistas da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

RODRIGUES, Simone Toledo de Oliveira. Caderno de observação de estágio. 2023.

SANDIM, Leila Cristina de Carvalho. Caderno de observação de estágio. 2023.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 65-75

## OS LIVROS INFANTIS PARA ABORDAGEM DO TEMA “FAMÍLIA” COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

**Roberta Franciele Silva**

Universidade Estadual de Londrina  
roberta.franciele@uel.br

**Marta Regina Furlan de Oliveira**

Universidade Estadual de Londrina  
mfurlan.uel@gmail.com

**Elis Karen Onofre Pereira**

Universidade Estadual de Londrina  
elis.pereira19@prof.londrina.pr.gov.br

**Taila Angélica Aparecida da Silva**

Universidade Estadual de Londrina  
tailaangelicasilva@gmail.com

**Natasha Yukari Schiavinato Nakata**

Universidade Estadual de Londrina  
naaschiavinato@gmail.com

### Resumo

O mês de maio é considerado o mês das mães. Durante este período, é comum que Escolas Infantis organizem atividades e apresentações comemorativas. Considerando que a escola precisa ser um espaço de encontros e que incluir é acolher, apresentamos uma sugestão de histórias para crianças que abordam os diferentes arranjos familiares, e que podem ser lidas, contadas e adaptadas para todas as idades, a fim de contribuir para a ressignificação do trabalho dos professores com essa temática e em olhar para as crianças e famílias na sua individualidade. O desenvolvimento metodológico realizou-se por meio de levantamento bibliográfico, a partir do estudo de autores que dialogam com essa temática envolvente. Como resultado, verificou-se uma variedade de livros envolvendo a temática família e que podem ser lidos para as crianças desde a tenra idade. Por ser uma linguagem artística com conteúdo e forma capazes de aproximar e envolver o leitor de maneira lúdica, essas histórias permitem que as crianças se encontrem nos personagens, contribuindo assim para a resolução de conflitos internos, desenvolvendo ao mesmo tempo nas crianças e na Escola Infantil uma cultura de respeito aos diferentes arranjos familiares, incluindo as crianças e famílias nesse espaço.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Família; Livros infantis.

## Introdução

“Minha família: Minha mãe, borboleta. Meu pai, borboleta. Minha irmã, borboleta. Eu libélula”, assim é descrita a família Borbolébulas na obra Drufs, de Eva Furnari (2016, p. 6), uma dentre tantas outras no livro. A formação de famílias por adoção é um assunto pouco ou quase nunca discutido na Educação Infantil, e um dos motivos dessa falta de abordagem está no fato de os professores não saberem como abordar o tema com as crianças, além do medo dos pais de que a criança venha sofrer algum preconceito, ou até mesmo a falta de conhecimento da equipe escolar a respeito das famílias das crianças que ali frequentam.

De acordo com Moreno (2017), o conceito de família foi constituído historicamente e socialmente ganhando novas formas ao longo dos anos. Diferente da família tradicional, constituída por uma figura masculina e uma feminina, representando o pai e a mãe, hoje temos crianças que crescem em lares adotivos constituídos por casais do mesmo sexo, ou em famílias cuja função materna e paterna é feita por tios, primos ou avós e essas crianças e famílias sempre estiveram presentes na escola. Todd Parr (2003), em “O livro da família”, traduz a relevância de se discutir com as crianças pequenas as diferentes constituições familiares, e apresenta a literatura como uma possibilidade para a compreensão e percepção das diferentes realidades que a cercam.

Diante da complexidade do tema, este texto apresenta como problema central o seguinte questionamento: Quais histórias podemos trabalhar a temática “família” e os diferentes arranjos familiares com as crianças pequenas? Para responder esta pergunta, elegemos como objetivo indicar livros infantis que tratam do tema família e dos diferentes arranjos familiares, e que assim possam contribuir no trabalho pedagógico dos professores na Escola Infantil, de forma que as crianças e suas famílias se sintam acolhidas e respeitadas em seus direitos. A metodologia seguida para a pesquisa compreende um estudo bibliográfico a partir das lentes dos autores que dialogam sobre essa temática tão envolvente.

### **É tudo família: os diferentes arranjos familiares**

Na obra “de Sara O’Leary (2016, p.24), “como eu moro com a minha avó, tem gente que acha que ela é minha mãe, mas não é. Ela é minha tudo” descreve verdadeiramente os diferentes arranjos familiares encontrados na atualidade e que foram trazidos para “Uma Família é uma Família é uma

Família, apresenta, portanto, o significado de família tecido como cuidado, afeto, de partilha e vida, que encoraja, que corrige, que ensina e que aquece.

Atualmente, outras figuras familiares têm assumido as funções materna e paterna, como os avós, tios, irmãos, casais homossexuais, entre outros, demonstrando que o significado de família é mais amplo e independente de como cada família se organiza, essa instituição tem um papel de grande relevância no desenvolvimento de seus membros tanto nos aspectos sociais como na formação de sua psique.

Existem diferentes arranjos familiares. Podemos citar a família tradicional ou nuclear, formada por casais de sexo oposto e filhos; família matrimonial, na qual a relação é legitimada pelo casamento; família informal, composta por casais que vivem em união estável; família monoparental, composta apenas por um responsável como pai ou mãe e filhos; família anaparental, formada por irmãos que exercem a maternagem uns dos outros sem a presença da figura de paterna ou materna; família reconstituída, em que um dos cônjuges possuem filhos de relações anteriores; família unipessoal formada apenas por uma pessoa, como pessoas solteiras ou viúvas que vivem sozinhas; e a família eudemonista, composta por múltiplos membros, conhecidas como família poliamorosas.

Encontramos ainda famílias formadas por casais do mesmo sexo, famílias por adoção, famílias que se constituem nos lares adotivos com muitos irmãos, mães e pais, e famílias solidárias que se dispõem a ter a guarda da criança até que ela seja adotada.

### **Diferentes famílias, algumas possibilidades**

A primeira obra sugerida é “O Grande e Maravilhoso Livro das Famílias”, publicada em 2010 pela editora SM, de autoria de Mary Hoffman e ilustração de Ros Asquith, tendo sido escrita para o público infanto-juvenil trazendo as particularidades do cotidiano das famílias.

Em “O Livro da Família”, de autoria de Todd Parr lançado pela editora Panda Books em 2003, o enredo mostra que existem diferentes tipos de família, tal como a família monoparental em que muitas crianças vivem e expressam dificuldade em aceitar. Muitas vezes, as crianças não conseguem expressar os sentimentos de tristeza e angústia vivenciados, mas quando o professor apresenta uma história essa mesma criança é capaz de resolver seus conflitos por se sentir em determinada situação e dialogar sobre suas tristezas, medos e angustias, para Girotto e Souza (2016, p.12), é preciso questionar as crianças para que elas possam dialogar, compreender melhor a história e resolver seus conflitos internos.

Outra obra sugerida é o livro intitulado “Drufs”, da autora Eva Furnari, publicado em 2016 pela Editora Moderna. Já na capa do livro é possível verificar diversas figuras, texturas e dedos como protagonistas. O livro, apresenta a história de dezessete crianças que narram como são suas famílias: há famílias com dois pais, duas mães, outros com pais separados que se casaram de novo, famílias com pais já falecidos, crianças cuidadas pelos tios e tias, com gêmeos, com gatos e cachorros.

Embora a sociedade ainda encontre dificuldade em falar para as crianças que algumas famílias podem ser formadas por dois pais ou por duas mães, as histórias infantis até aqui selecionadas trouxeram os diferentes arranjos familiares de uma forma muito simples para as crianças, mostrando para elas que aquilo que nos torna uma família são as relações de cuidado, afeto e amor que elas estabelecem.

O livro “Todo Mundo Tem Família”, de autoria de Anna Claudia Ramos e ilustração de Ana Raquel, publicado no ano 2000 pela Editora Formato e Grupo Somos, compõe a coleção de quatro obras que abordam família, amizade, casa e medo. Um aspecto que chama a atenção é o formato do livro, que traz em suas páginas um porta-retrato e um encarte para a criança recortar, colar ou desenhar sua família, possibilitando a compreensão da temática e a possibilidade de ter a história de sua família no livro.

Escrito por Alexandra Mexeiner e ilustração de Henke Kuhl publicado em 2013 pela editora R&P, “É Tudo Família! Sobre a filha da nova namorada, sobre o irmão da ex-mulher do pai e outros parentes”, apresenta diferentes personagens e suas diferentes famílias. A história começa mostrando as famílias desde a pré-história até os dias atuais. Assim, como em “Todo Mundo tem Família”, a história apresenta os conflitos que muitas famílias vivenciam, como a separação dos pais. Ainda encontramos a família ‘arco-íris’ constituída por dois pais ou com duas mães. “É Tudo Família” é um dos livros mais completos para abordar a temática com as crianças em seu aspecto histórico e cultural e embora seja mais adequado para crianças já alfabetizadas por conter um texto mais amplo, o livro pode ser lido para as crianças pequenas cada dia uma parte.

O próximo livro selecionado é “A Família de Sara” que compõe a coleção “Sara e sua turma” escrita por Gisele Gama Andrade (2016) e com ilustração de Ronaldo Santana. O enredo da obra conta a vida de Sara e seus irmãos, e tem por inspiração a filha por adoção da própria autora.

Escrito por Sara O’Leary e ilustrado por Qin Leng, o livro “ Família é Família é Família” foi publicado em 2016 pela Editora Brinque Book. Nesse livro são descritas diversas formações familiares,

tais como famílias com duas mães, com pai e mãe, mães mais novas, mães mais velhas, famílias com muitos filhos adotivos, crianças que são criadas pelos avôs e muitas outras.

Por fim, a sugestão é do livro “Olívia tem dois papais”, de autoria de Márcia Leite e ilustrações de Taline Schubach, publicado no ano de 2010 pela Editora Cia das Letras. A obra conta como é o dia da personagem Olívia, uma menina que foi adotada e tem dois pais, o pai Raul e o pai Luís. Neste enredo temos abertamente uma discussão sobre as famílias homoparentais e suas relações. Ao acompanhar o dia a dia de Olívia, vemos uma relação de amor e percebemos que não importa a configuração familiar, pois o que realmente importa é que ela tenha muito amor e cuidado entre si.

### **Considerações finais**

Chegamos ao final desta sugestão almejando um novo começo a seguir: acolher as diferentes famílias na Escola Infantil, e como primeiro passo apontamos a literatura como possibilidade para falar a respeito de temas difíceis com as crianças, como por exemplo, tratar assuntos que tragam dor, tais como morte, separação dos pais, violência, adoção, dentre muitos outros temas, sendo a literatura um veículo importante para que a criança reelabore essas questões em seu psiquismo.

Apontamos ainda que é preciso superar um currículo para Educação Infantil pautado apenas nas datas comemorativas, buscando introduzir o tema “família” de forma ampla, considerando as diferentes constituições familiares presentes nas escolas, trazendo aqui como exemplo as famílias homoparentais. Sugerimos, ainda, um olhar mais direcionado sobre as datas comemorativas adotadas pela escola, buscando outras formas de realizá-las para assim acolher essas famílias.

Uma maneira simples é denominando as comemorações como “Dia da Família”, “Dia de Quem Acolhe”, realizando um trabalho de ressignificação do conceito de família entre os sujeitos. Nesse sentido, fica claro que apropriar-se de uma data comemorativa que tem suas raízes no capital é ir contra a proposta pedagógica das escolas públicas brasileiras, silenciando os diferentes arranjos familiares a quem aquele espaço pertence.

É preciso acolher e respeitar essas famílias para que elas se sintam pertencentes ao ambiente escolar, e que independentemente do sexo ou grau de parentesco, os adultos responsáveis pela criança são considerados mãe e pai, pois exercem as funções materna e paterna na vida da criança, restando importante lembrar que “é tudo família!”.

## Referências

ANDRADE, Gisele Gama. **A família de Sara**. São Paulo. Abaquar, 2016.

FURNARI, Eva. **Drufs**. 1º ed- São Paulo: Moderna, 2016.

HOFFMAN, Mary. **O grande e Maravilhoso Livro das Famílias**. São Paulo: Edições SM, 2010.

GIROTTO, C. G. S; SOUZA, R. J. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagem e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

LEITE, Márcia. **Olivia tem Dois Papais**. São Paulo: Campanhiadas Letrinhas, 2010.

MAXEINER, Alexandra. **É Tudo Família!: sobre a filha da nova namorada, sobre o irmão da ex-mulher do pai e outros parentes**. Porto Alegre, RS: L&P, 2013.

MORENO, Lupion Gilmar. A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

O' LEARY, Sara. **Família é Família é Família**. São Paulo, Brinque Book, 2016.

RAMOS, Ana Claudia. **Todo Mundo tem Família**. 6º ed-São Paulo: Formato Editorial, 2009.

TODD, Parr. **O Livro da Família**. São Paulo, Panda Books, 2003.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À LEITURA NO CONTEXTO BRASILEIRO

**Martinho Gilson Cardoso Chingulo**

Universidade Estadual de Londrina  
martinho.gilson@uel.br

**Adriana Regina de Jesus Santos**

Universidade Estadual de Londrina  
adrianar@uel.br

### Resumo

Um das responsabilidades mais prementes das escolas, diz respeito ao ensino da leitura. Isto porque, é por meio dela que temos a possibilidade de acessar em grande parte a cultura historicamente construída. Mas, a escola nem sempre dá conta dessa grande missão, visto que para que se efetive, existem outros agentes que precisam entrar em cena, família bem como a sociedade como um todo. Neste sentido, é necessário que se crie políticas públicas que promovam o direito à leitura e que garantam o acesso equitativo aos recursos literários e culturais. Isto posto, o presente estudo tem como objetivo investigar a leitura enquanto direito humano, bem como analisar as políticas públicas implementadas para garantir sua efetivação no contexto brasileiro destacando sua importância na formação de uma sociedade mais crítica, participativa e inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Nossa análise mostrou que por mais que existam políticas públicas que se propõem a garantir o direito à leitura no país, necessita de aprimoramentos para potencializar sua efetivação. Assim, consideramos que é urgente o fortalecimento e incentivo das políticas públicas que se ocupam na promoção e formação de leitores visto que é por meio dela que se constrói uma sociedade democrática e justa.

**Palavras-chave:** Leitura; Políticas Públicas; Inclusão; Cultura.

### Introdução

O ensino da leitura se configura numa das tarefas essenciais da escola. Saviani (2013), compreende que em certa medida a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. Este saber, diz o autor “sistematizado, a cultura erudita, é uma letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever” (2013, p. 14).

Neste sentido, no contexto brasileiro, a leitura é reconhecida como um elemento crucial para a formação integral do indivíduo e para o progresso social e humano da sociedade. A leitura possibilita que o ser humano se construa em sua tripla dimensão intelectual, emocional e social. (DESMURGET, 2023).

Não obstante, é fundamental que se compreenda a leitura não como uma simples habilidade de decodificar, antes, é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões. A capacidade de ler não apenas permite o acesso ao conhecimento e à informação, mas também enriquece a vida emocional e social das pessoas.

Assim, através da leitura os indivíduos têm a possibilidade de expandir seus horizontes intelectuais, bem como ter acesso a cultura que foi produzida ao longo da história pelo conjunto dos homens. Desta forma, a leitura se configura num dos alicerces do viver em sociedade, bem como um bem imprescindível para o exercício da cidadania.

Isto posto, o presente trabalho tem como objetivo compreender a leitura como um direito humano fundamental, explorando sua importância na construção de uma sociedade mais crítica, participativa e inclusiva no contexto brasileiro. Para tanto, propomos investigar não apenas a concepção teórica da leitura como um direito, mas também examinar de forma detalhada as políticas públicas adotadas para garantir sua efetivação.

Nossa pesquisa se concentrará em realizar uma análise abrangente das políticas públicas relacionadas à promoção da leitura, considerando seus objetivos, estratégias de implementação, desafios encontrados e resultados alcançados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental.

### **Procedimentos metodológicos**

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, adotamos uma abordagem metodológica que combina pesquisa bibliográfica e análise documental. Inicialmente, realizamos uma extensa revisão da literatura, utilizando bases de dados acadêmicas, periódicos científicos sobre o tema da leitura como direito humano e políticas públicas relacionadas.

Em seguida, procederemos com a análise documental de políticas públicas implementadas no Brasil, para garantir o direito à leitura. Coletamos e examinamos documentos governamentais, relatórios de órgãos reguladores, leis, regulamentos e programas relacionados à promoção da leitura em âmbito nacional, estadual e municipal.

Para organizar e interpretar os dados coletados, empregamos técnicas de análise qualitativa, destacando tendências, lacunas e desafios identificados nas políticas públicas analisadas. A metodologia adotada neste estudo visa fornecer uma compreensão abrangente das políticas públicas relacionadas

ao direito à leitura no contexto brasileiro, permitindo uma análise crítica e a identificação de oportunidades de aprimoramento para promover uma sociedade mais leitora, crítica e inclusiva.

## Resultados e Discussão

A educação é um direito fundamental reconhecido pela constituição de 1988, amparada pelo estatuto da criança e do Adolescente e (ECA), de 1990; bem como da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Isto mostra que educação desempenha um papel fundamental na capacitação do cidadão para o mercado de trabalho e na promoção de sua integração na sociedade, ou seja, o acesso à educação é um direito de todos os cidadãos, pois proporciona a oportunidade de construir uma vida mais efetiva na sociedade.

A privação do acesso à educação representa uma barreira substancial para o que o indivíduo possa lutar e desfrutar plenamente de seus direitos, resultando em sua exclusão da dinâmica da sociedade. Neste sentido, é fundamental que se pense na leitura como um direito essencial, justamente porque é por meio da leitura que os objetivos educacionais são efetivados. A leitura, é o meio que possibilita não apenas a aquisição de conhecimentos mais sobretudo, a formação integral do indivíduo (Martins, 2012).

Existe uma relação quase que indissociável entre a educação propriamente dita com a leitura. Para compreender essa relação, faz-se necessário entender a leitura a partir de uma lógica mais ampla. Autores como, FREIRE, 2011; SILVA, 2005; SOARES, 2008; CÂNDIDO, 1995, MARTINS, 2012), compreendem que a leitura não se reduz no simples ato de decodificar palavras, mas que a leitura é uma atividade complexa que exige do leitor uma gama de conhecimentos prévios, habilidades e estratégias que não se adquire do dia para noite, e que é resultado da interação dialógica que se tem com a sociedade. É a partir desses pressupostos que Freire (2011, p. 11), entende que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Não obstante, Silva (2005, p. 31), entende o ato de ler como um ato de conscientização e transformação da sociedade, ou seja,

Ler nos possibilita ler o mundo, ler criticamente a realidade através dos autores que a leram criticamente. [...] transformar essa realidade a partir daquilo que foi conhecido e construído no prazer da leitura – é isso que baliza a importância do ato de ler no contexto brasileiro.

Por sua vez, Martins (2012), destaca a relevância da leitura no desenvolvimento integral do indivíduo e na sua preparação para integrar e participar da vida em sociedade. Ainda, a autora ressalta que desde os tempos dos romanos e gregos, a habilidade de ler já indicava a posse dos fundamentos de uma educação essencial para a existência, permitindo ao cidadão inserir-se na sociedade, especialmente na categoria dos senhores e homens livres.

Isto posto, Soares (2008), vê a leitura como um bem simbólico, indispensável para a formação do indivíduo. Assim, a leitura se configura num elemento crucial para se exercer a vida em democracia, visto que possibilita a construção e estabelecimento de condições equitativas.

Neste sentido, é notório a importância da leitura como elemento fundamental para a formação integral do ser humano, o que torna a leitura num direito. A partir daí, podemos contatar que muitos programas foram implementados para se garantir o direito a leitura no Brasil. Criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, durante o governo Vargas, com o objetivo de promover a identidade nacional e controlar a produção de livros alinhados ao pensamento nacionalista. A criação de diversos órgãos que tinham como finalidade democratizar o acesso aos livros, como a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), visando principalmente a produção e distribuição de materiais didáticos. Não obstante, ainda teve a criação de ações como o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER).

Os programas e ações não pararam por aí, criou-se a Política Nacional do Livro, em 2003, e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), em 2006, que estabelecem diretrizes para o acesso ao livro e promoção da leitura como um direito fundamental, entre outros programas. Essas iniciativas refletem um compromisso do Estado em promover a leitura como um elemento essencial para o desenvolvimento social e cultural do país.

### **Considerações Finais**

Ao longo deste estudo, exploramos a leitura como um direito humano fundamental e analisamos as políticas públicas implementadas para garantir sua efetivação no contexto brasileiro. Nossas investigações revelaram desafios significativos, mas também oportunidades promissoras para promover uma sociedade mais leitora, crítica e inclusiva.

Assim, ao se reconhecer a importância da leitura como um direito humano essencial, e ao enfrentar os desafios que limitam seu pleno exercício, podemos construir uma sociedade mais justa,

inclusiva e democrática, onde todos tenham a oportunidade de se tornar leitores críticos, ativos e engajados.

## Referências

BRASIL. Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**. 27 dez. 1937. Seção 1, p. 25586.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3.ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DESMURGET, Michel. **Faça-os ler**: para não criar cretinos digitais. Trad. Julia da Rosa Simões. São Paulo: Vestígios Editora, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAFZIK, M. L. A. **Acordo MEC /USAID**: A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - COLTED (1966 / 1971). 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MARTINS, Maria Luiza de Alcântara. **O que é leitura?** 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A (Org). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008, p. 17-32.

## AS PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DO IVAÍ - PR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Marina Sartori Uzelotto Dias**

Universidade Estadual de Maringá  
pg404564@uem.br

**Luciane de Oliveira**

Universidade Estadual de Maringá  
pg404561@uem.br

**Nerli Nonato Ribeiro Mori**

Universidade Estadual de Maringá  
nnrmori@uem.br

### Resumo

Este estudo investigou as práticas de leitura na Educação Infantil na rede pública municipal de São João do Ivaí - PR, explorando estratégias, desafios e impactos no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi conduzida por meio de observação participante em instituições de Educação Infantil e análise documental. Foram registradas as práticas de leitura adotadas em sala de aula, os materiais utilizados e as interações entre educadores e crianças. Os dados foram analisados qualitativamente, buscando identificar padrões, insights e recomendações. Os resultados destacaram a importância da integração da leitura às rotinas diárias das crianças, a diversidade de materiais de leitura e os desafios enfrentados pelos educadores, como falta de tempo e recursos adequados. Recomendações incluíram valorizar a leitura na rotina escolar, diversificar os materiais disponíveis, investir em formação continuada e estabelecer parcerias com as famílias.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; leitura; práticas; recomendações.

### Introdução

A leitura é uma habilidade fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças e seu estímulo desde os primeiros anos de vida é essencial para o sucesso educacional futuro. No contexto da Educação Infantil, a promoção da leitura e das práticas de leitura assume um papel central na formação integral das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais.

Este relato de experiência se concentra na leitura e nas práticas de leitura aplicadas na Educação Infantil no âmbito municipal de São João do Ivaí - PR, explorando estratégias, desafios e

impactos no processo de ensino e aprendizagem. Apesar da importância atribuída à leitura na Educação Infantil, muitas vezes, percebe-se uma lacuna na implementação de práticas efetivas de estímulo à leitura nesse contexto. O problema central deste estudo reside na investigação dos obstáculos enfrentados pelos educadores para promover uma cultura de leitura significativa e enriquecedora para as crianças na Educação Infantil municipal.

A escolha deste tema se justifica pela relevância da leitura no desenvolvimento infantil e pela necessidade de compreender os desafios e as melhores práticas relacionadas ao estímulo à leitura desde a primeira infância. Entender como os educadores podem promover experiências de leitura que despertem o interesse, a curiosidade e o prazer das crianças é fundamental para melhorar a qualidade da educação oferecida nesse período crucial do desenvolvimento humano. O objetivo deste relato de experiência foi analisar as estratégias utilizadas pelos educadores para promover a leitura na Educação Infantil, identificando os principais desafios enfrentados e os impactos observados no desenvolvimento das crianças.

### **Procedimentos metodológicos**

Após a realização da pesquisa por meio de observação participante em instituições de Educação Infantil do município de São João do Ivaí - PR e análise documental, foi possível obter uma compreensão mais aprofundada das práticas de leitura adotadas, dos materiais utilizados, das interações entre educadores e crianças durante as atividades de leitura, bem como dos desafios enfrentados pelos educadores nesse processo.

Durante as observações, foi constatado que as práticas de leitura variavam significativamente entre as instituições, refletindo diferentes abordagens pedagógicas, recursos disponíveis e perfis de educadores. Em algumas salas de aula, as atividades de leitura eram integradas de forma orgânica às rotinas diárias, com momentos dedicados à leitura individual, em grupo e em rodas de histórias. Em outras, a leitura era tratada de maneira mais formal e pontual, limitando-se a momentos específicos do dia. Os materiais utilizados também apresentaram uma grande diversidade, desde livros didáticos até obras de literatura infantil mais tradicionais e contemporâneas.

Além disso, foram observadas tentativas de integração de recursos digitais, como tablets e computadores, para enriquecer as experiências de leitura das crianças. As interações entre educadores e crianças durante as atividades de leitura revelaram a importância do papel do adulto como mediador

do processo de aprendizagem. Educadores que demonstravam entusiasmo, afeto e paciência durante a leitura eram capazes de engajar as crianças de forma mais efetiva, estimulando sua curiosidade e ampliando seu repertório literário.

No entanto, diversos desafios foram identificados pelos educadores, incluindo a falta de tempo dedicado à leitura, a escassez de recursos adequados, a dificuldade em lidar com crianças com diferentes níveis de habilidades e interesses, e a necessidade de formação continuada em práticas de leitura.

### **Resultados e Discussão**

O resultado da pesquisa realizada revelou uma variedade de práticas de leitura adotadas nas instituições de Educação Infantil observadas, bem como diferentes desafios enfrentados pelos educadores no processo de estímulo à leitura (Palomo; Santos, 2017). A discussão desses resultados permitiu identificar pontos chaves para aprimorar as práticas de leitura na Educação Infantil e promover um ambiente mais propício ao desenvolvimento integral das crianças. Um dos principais resultados observados foi a importância da integração da leitura às rotinas diárias das crianças. Instituições que valorizavam a leitura como parte essencial do cotidiano escolar apresentaram maior engajamento das crianças e melhores resultados no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas (Roberto; Santiago; Ferreira, 2020). Isso sugere que a promoção de uma cultura de leitura desde cedo pode ter um impacto significativo no desenvolvimento infantil.

Outro ponto relevante diz respeito à diversidade de materiais de leitura disponíveis nas instituições. A oferta de uma ampla variedade de livros e recursos literários foi associada a uma maior motivação e interesse das crianças pela leitura (Rodrigues, 2015). Além disso, a integração de recursos digitais, quando realizada de forma adequada, pode enriquecer as experiências de leitura e ampliar o acesso a diferentes tipos de conteúdo (Palomo & Santos, 2017).

No entanto, os desafios enfrentados pelos educadores também foram destacados durante a discussão dos resultados. A falta de tempo dedicado à leitura, a escassez de recursos adequados e a necessidade de formação continuada em práticas de leitura foram apontados como obstáculos significativos para a promoção de uma cultura de leitura efetiva na Educação Infantil (Straioto, 2021). Esses desafios ressaltam a importância de investimentos em formação profissional e disponibilização de recursos adequados para apoiar os educadores nesse processo.

Diante desses resultados, algumas recomendações foram discutidas para melhorar as práticas de leitura na Educação Infantil. Entre elas estão a necessidade de valorizar a leitura como parte integrante da rotina escolar, diversificar os materiais de leitura disponíveis, investir em formação continuada para os educadores e estabelecer parcerias com as famílias para promover a leitura em casa (Roberto; Santiago; Ferreira, 2020).

Em suma, os resultados e discussões desta pesquisa destacam a importância da leitura na Educação Infantil e apontam caminhos para aprimorar as práticas de leitura nesse contexto. Ao valorizar a leitura como uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças e fornecer apoio adequado aos educadores, é possível criar um ambiente mais propício ao aprendizado e ao crescimento das crianças na Educação Infantil.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, foi possível observar uma variedade de práticas de leitura adotadas nas instituições de Educação Infantil na rede pública municipal de São João do Ivaí - PR, bem como os desafios enfrentados pelos educadores no processo de estímulo à leitura. A integração da leitura às rotinas diárias das crianças mostrou-se fundamental para o engajamento e desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos. Além disso, a diversidade de materiais de leitura disponíveis e a integração de recursos digitais foram identificadas como estratégias importantes para promover o interesse e a motivação das crianças pela leitura.

No entanto, os educadores enfrentam obstáculos significativos, como a falta de tempo dedicado à leitura, a escassez de recursos adequados e a necessidade de formação continuada. Esses desafios destacam a importância de investimentos em formação profissional e disponibilização de recursos adequados para apoiar os educadores no processo de promoção da leitura na Educação Infantil. Diante dos resultados obtidos, é fundamental reforçar a importância da leitura na Educação Infantil e buscar formas de aprimorar as práticas de leitura nesse contexto. Valorizar a leitura como parte integrante da rotina escolar, diversificar os materiais de leituras disponíveis, investir em formação continuada para os educadores e estabelecer parcerias com as famílias são recomendações importantes para promover a leitura desde cedo e proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças.

Em suma, esta pesquisa reforça a necessidade de um esforço conjunto entre educadores, instituições de ensino, famílias e formuladores de políticas educacionais para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências de leitura enriquecedoras e significativas na Educação Infantil, preparando o caminho para uma vida inteira de aprendizado e desenvolvimento.

### Agradecimentos

Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão às instituições, pessoas e agências de fomento que contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa. O sucesso deste projeto foi viabilizado pelo suporte generoso e constante que tivemos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Além disso, estendemos nossos agradecimentos aos professores e coordenadores do PROFEI da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo compromisso com a promoção da pesquisa científica é fundamental para o avanço do conhecimento em nossa área. Agradecemos em especial a nossa orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori, pois sua habilidade e apoio foram inestimáveis ao longo de todo o processo. Queremos também expressar nossa gratidão às instituições de Ensino de Educação Infantil do município de São João do Ivaí – PR, que juntamente com seus docentes e discentes, contribuíram com esse relato de experiência.

### Referências

PALOMO, A. S. N. C; SANTOS, N. **A importância da leitura na educação infantil**. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v. 8, n .16, 2017.

ROBERTO, Michele Aparecida da Rocha; SANTIAGO, Gilberto da Silva; FERREIRA, Geraldo Generoso. **A leitura na Educação Infantil: uma prática plural**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 40, 20 de outubro de 2020.

RODRIGUES, S. M. **A prática da leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores**. Eventos Pedagógicos, v. 6, nº 2 (15<sup>a</sup> ed.), p. 241- 249, jun./jul. 2015.

STRAIOTO, Eunice Mendes. Práticas de leitura na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 24, 29 de junho de 2021.

## O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA E A SUA FAMÍLIA NAS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

**Maria Fernanda Lemos Cardoso de Oliveira**

Prefeitura Municipal de Araçatuba – SP  
mfer.lemos@gmail.com

**Ana Cláudia Bonachini Mendes**

Prefeitura Municipal de Araçatuba – SP  
acbonachini.prof@gmail.com

### Resumo

Este trabalho foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Araçatuba-SP, com 1 (uma) turma de crianças de 4 e 5 anos e suas respectivas famílias durante o ano letivo de 2021. Teve como objetivo geral discutir e analisar as contribuições da Teoria freinetiana para ampliar as possibilidades de práticas de apropriação da cultura escrita na infância, o acolhimento e o envolvimento das famílias no processo educativo em tempos de pandemia e distanciamento social. Partimos do princípio de que a escola é o espaço onde as crianças devem viver plenamente sua infância, aprender e se desenvolver com ações intencionalmente organizadas pelos adultos a partir das especificidades da infância. A partir dessa premissa, desenvolvemos esse trabalho a partir da seguinte questão motivadora: de que maneira as crianças poderiam apropriar-se da cultura escrita de forma significativa a partir do contexto de distanciamento social? Para respondermos tal questionamento os pressupostos teóricos da teoria freinetiana constituiu-se como diretrizes essenciais para a materialização das práticas pedagógicas voltadas para a apropriação da cultura escrita na infância de forma humanizadora, isto é, criando condições de uso real e social das práticas de leitura e escrita presentes no dia a dia. Este relato, foi organizado nos moldes da pesquisa-ação e foram executadas ações e intervenções pedagógicas com as crianças e suas respectivas famílias. A análise dos dados coletados no decorrer da experiência evidenciou a importância da formação em serviço para subsidiar a prática do professor, prover meios para envolver a família no processo educativo e adequar as práticas em contextos adversos.

**Palavras-chave:** Cultura escrita; Infância; Técnicas Freinet.

### Introdução

Este relato de experiência apresenta como tema práticas de apropriação da cultura escrita na infância e o acolhimento e envolvimento das famílias no processo educativo em tempos de pandemia e distanciamento social. O trabalho foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Araçatuba-SP, com 1 (uma) de crianças de 4 e 5 anos durante o ano letivo de 2021, especificamente 24 crianças e suas respectivas famílias. A partir do referencial teórico, estabelecemos como objetivo geral discutir e analisar as contribuições da Teoria freinetiana para ampliar as possibilidades de práticas

de apropriação da cultura escrita na infância, o acolhimento e o envolvimento das famílias no processo educativo em tempos de pandemia e distanciamento social.

Em meados de 2020, com o contexto da Pandemia da Covid-19 e sem a possibilidade de desenvolver as atividades presenciais na escola, aprofundamos os estudos acerca das técnicas de Célestin Freinet. Revistar a teoria freinetiana trouxe à tona o encantamento e a motivação para entender melhor como aquelas técnicas poderiam ser implementadas nas práticas pedagógicas. Sendo assim, em 2021 com a retomada parcial das atividades presenciais foram planejadas situações educativas nas quais pudéssemos introduzir as técnicas estudadas e colocar em prática as descobertas advindas do estudo.

Com suas técnicas pautadas nos princípios da cooperação, livre expressão, tateio experimental, criatividade, comunicação, afetividade e autonomia, Freinet (1973) trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica em uma perspectiva desenvolvente, isto é, que cria necessidades humanizadoras de aprendizagem na medida em que possibilita a criança vivenciar as práticas de leitura e escrita em situações de uso real e legítimo sem a intenção de antecipação da escolarização. Assim, as técnicas criadas por Freinet (1973) - texto livre, o jornal mural, a imprensa, a correspondência interescolar, o plano de trabalho, a roda da conversa, a correspondência interescolar, o livro da vida, o fichário, o álbum da turma e a aula-passeio - propiciam condições de exploração, experimentação, imaginação, expressão e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados.

A reflexão de que a cultura escrita é um instrumento cultural que os seres humanos utilizam para registrar fatos, comunicar ideias e informações, expressar seus sentimentos e opiniões e que as técnicas Freinet apresentam-se como possibilidades para promover o encontro e o envolvimento das crianças com a escrita, estabeleceu-se a seguinte questão norteadora deste trabalho: de que maneira as crianças poderiam apropriar-se da cultura escrita de forma significativa a partir do contexto de distanciamento social?

Partimos do princípio de que as práticas pedagógicas que se propõe para as crianças, podem e devem assumir o caráter de impulsionadoras do desenvolvimento infantil, para tanto, as ações e intenções dos professores precisam pautar-se sobretudo na teoria. Desse modo, concordamos com Freinet (1998) quando pontua que as condições adequadas para o desenvolvimento infantil se pautam no equilíbrio e na harmonia da criança com o meio externo, ou seja, é importante que as crianças “tenham ajuda para alcançar o equilíbrio, e a sua educação deve responder às suas vontades e necessidades,

auxiliadas pelos pais e educadores para favorecerem o desabrochar de suas potencialidades” (Freinet, 1998, p. 31). Sendo assim, no cumprimento de sua função social, a escola precisa desenvolver um trabalho centralizado nas necessidades das crianças e criando assim, novas necessidades humanizadoras. O que se coaduna com o princípio de que a escola é o espaço onde as crianças devem viver plenamente sua infância, aprender e se desenvolver com ações intencionalmente organizadas pelos adultos a partir das especificidades da infância.

Sobre o conceito de infância, Freinet (1978), pontua que:

A infância não é um saco que enchemos, é uma pilha generosamente carregada, cujos fios complexos mais cuidadosamente montados não correm o risco de deixar perder a corrente, rede delicada e poderosa, profusamente distribuída, que penetra até os mais secretos recônditos do organismo para dar-lhe vitalidade e harmonia (Freinet, 1978, p. 6).

Assim, na perspectiva freinetiana a criança é entendida como um ser pensante, criativo, curioso, capaz de sentir e expressar seus sentimentos e desejos. Tais questões exigem um novo olhar para a prática do professor e sobre a sua postura como um ser mais experiente e que estabelece relações dialógicas com as crianças.

Com essas considerações, na organização desse relato de experiência compartilhamos as objetivações de um trabalho no qual procuramos apresentar a cultura escrita para as crianças, baseando-se nos princípios humanizadores propagados pela teoria freinetiana e também envolver e ampliar a participação das famílias nesse processo.

### **Procedimentos metodológicos**

Optamos em organizar esse trabalho nos moldes da pesquisa-ação, tendo em vista a necessidade de modificar uma dada realidade observada: os desafios em atender as crianças em um contexto de distanciamento social, atende-las em escalas presenciais quinzenais e propor atividades remotas para realização em casa com o apoio das famílias. Para Thiollent (1986) esse tipo de pesquisa tem objetivos essencialmente práticos e possibilita “contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação” (Thiollent, p. 18, 1986).

O primeiro passo foi a criação de um canal de comunicação ágil e fácil com as famílias. Todos os responsáveis, sem exceção, foram anexados a uma linha de transmissão, via aplicativo *WhatsApp* (04/02/2021). Informamos às crianças que estava sendo criado um meio para enviar comunicados, fotos, registros do dia para as famílias e para os colegas que não estavam presentes naquela semana. A intenção foi estimular as famílias a realizarem as atividades em casa e compartilharem via aplicativo para a organização de uma documentação pedagógica para acompanhar as aprendizagens das crianças.

As 24 (vinte e quatro) crianças foram divididas em 2(duas) turmas e eram atendidas em escalas quinzenais, isto é, uma semana ficavam em casa realizado as atividades propostas pela professora de forma remota e na outra semana frequentavam as aulas de maneira presencial e seguindo os protocolos sanitários como o uso de máscaras, álcool em gel entre outros.

No início do atendimento presencial foi proposto às crianças a elaboração do *Livro da Turma* inspirado na técnica de Freinet intitulada *Livro da Vida*. O livro confeccionado em folhas A3 continha registros de acontecimentos importantes relatados pelas crianças escritos pela professora, recortes de jornais, revistas, fotos e ilustrações feitas por elas. Desse modo, o primeiro registro no Livro da Turma foi sobre as impressões das crianças sobre a primeira semana de aula. As imagens do livro e dos registros eram compartilhadas via aplicativo de *Whatsapp* para as crianças que estavam em casa naquela semana. Os pais compartilhavam com as crianças em casa e também davam devolutivas sobre as impressões do trabalho que a professora estava realizado de forma presencial e remota. A partir disso, o trabalho de implementação das técnicas de Freinet relacionadas à apropriação da cultura escrita possibilitou:

**1. Desenvolvimento de ações com as famílias: a escrita como ferramenta de comunicação e fortalecimento de vínculos com a escola e exemplo de função social para as crianças** – iniciamos a elaboração do jornal que intitulado *Fique por dentro* – outra técnica inspirada em Freinet – cujo conteúdo era composto por relatos de atividades desenvolvidas na escola, dicas e orientações sobre como as famílias poderiam contribuir para o desenvolvimento das crianças - com ações simples no seu dia- a dia - produções e registros das crianças em atividade fora da escola. Desse modo, criando condições para as crianças vivenciarem situações de escrita na escola com a possibilidade de reviverem esses momentos em casa com suas famílias. O informativo foi enviado periodicamente em três edições via aplicativo e impresso em papel colorido mediante as solicitações de algumas famílias.

**2. Ampliação das relações interpessoais e o desenvolvimento de atitudes de participação e cooperação, entre as crianças e seus familiares** – o trabalho com o Livro da Turma inspirou as crianças a deixarem suas marcas e seus registros no livro para serem compartilhados com a turma na semana seguinte. Ou seja, procuramos criar necessidades humanizadoras de apropriação da escrita criando um contexto no qual ela era utilizada com a finalidade de registrar memórias. Outra técnica inspirada em Freinet que utilizada foi a *Correspondência escolar*. A técnica original, proposta pelo autor, contava com a correspondência entre crianças, mas, no contexto deste relato, foram elaboradas uma carta às famílias, cujo conteúdo apresentava dicas simples de como auxiliarem as crianças durante o ensino remoto, fotos das crianças, frases de estímulo e esperança de que transcendiam o âmbito escolar. A correspondência escolar abriu a escola para a vida e se misturou com a vida das crianças, criando uma ligação envolvente com as famílias que responderam a mesma.

**3. Envolvimento das famílias no processo educativo das crianças** - o jornal *Fique por dentro* em suas diferentes edições, contou com a participação das famílias que tiveram a oportunidade de divulgarem seus trabalhos autônomos o que contribuiu para a melhoria de sua renda. Em uma de suas edições as famílias foram convidadas a produzirem textos a respeito do tema maternidade e prestarem homenagem a familiares. As propostas de participação das famílias geraram textos cheios de sentimentos e confiança, tornando os responsáveis pelas crianças, colaboradores de nosso jornal e parceiros da escola no processo educativo das crianças.

## Resultados e Discussão

Ao mediar o encontro das crianças com a cultura escrita com experiências de usos reais na escola – escrevendo no livro da turma, comunicando-se com as famílias, lendo histórias, criando dramatizações, realizando pesquisas na internet – e em casa, com a oportunidade de reviverem as experiências realizadas na escola por meio dos informativos e das correspondências, foi possível constatar e analisar como resultados:

a) ampliação do repertório de palavras e expressões das crianças; b) avanços nas competências comunicativas de argumentação e síntese; c) aprimoramento da capacidade de expressão; d) apropriação de elementos da cultura escrita; e) gosto pela leitura; f) motivação para pesquisar assuntos de interesse; e g) desenvolvimento de procedimentos de pesquisa e levantamento de hipóteses.

No que se refere ao envolvimento das famílias no processo educativo, destacamos que a construção de um laço afetivo com as famílias, através de uma escuta respeitosa, de interações que demonstravam o comprometimento com um ensino de qualidade e a disponibilidade em estar junto ajudando-as, contribuiu para que se desenvolvesse um relacionamento amistoso e parcerias produtivas.

### **Considerações finais**

No decorrer deste relato de experiência nos propomos a compartilhar as objetivações de um trabalho embasados nos princípios da Teoria de Freinet com a finalidade de apresentar a cultura escrita para as crianças e envolver as famílias nesse processo e, motivadas em refletir e responder de que maneira as crianças poderiam apropriar-se da cultura escrita de forma significativa a partir do contexto de distanciamento social.

Primeiramente, concluímos que a atividade de ensino exige o compromisso com o aprendizado contínuo do professor e na medida em que nos transformamos por meio do aprendizado motivado pela necessidade de superar os desafios impostos pelo contexto educativo, ampliamos as possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva desenvolvente. E concordamos com Freinet (1991) pois, acreditava que o professor deveria ajudar sempre propondo situações desafiadoras para que a criança avançasse em suas aprendizagens incentivando sua confiança para ela aventurar-se a ir mais longe.

A análise dos dados coletados no desenvolvimento desse trabalho revelou que mesmo em meio às adversidades e em contextos de distanciamento social é possível implementar ações nas quais as crianças com o apoio de suas famílias podem ser envolvidas em práticas sociais de leitura e escrita de maneira significativa e sobretudo humanizadora e reforça a ideia de que somente através de uma escuta atenta do professor, dos estudos, de investimentos na formação em serviço é que poderemos avançar rumo ao aprimoramento do trabalho pedagógico. Ou seja, “são as ações de profissionais comprometidos, e em permanente formação e supervisão, que possibilitarão que seja atingido o objetivo legal da educação infantil, de proporcionar desenvolvimento integral das crianças [...]” (Corsino, 2005, p. 216).

Em síntese, o processo de registro e documentação do trabalho desenvolvido geraram elementos para a reflexão sobre as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças, ficando muito claro que “quando utilizamos a escrita como um objeto cultural que tem função

na sociedade – as crianças vão compreendendo a função social da escrita e criando para si a necessidade de ler e escrever coisas para serem lidas” (Souza; Mello, p.206, 2017).

Também se constitui uma das maneiras de valorizar o trabalho do professor de Educação Infantil. Por isso, cabe a cada um de nós lutarmos para o avanço nas práticas e garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, tendo em vista que comprometer-se com o aprendizado é o caminho a mudança que almejamos para a Educação.

### Referências

CORSINO, P. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: Kramer, Sônia. (Org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo, Ática, 2005, (p. 204-216).

FREINET, É. Nascimento de uma Pedagogia Popular. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução, Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed. 1991. 125p.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins. Fontes, 1998.

SOUZA, R. A. M.; MELLO, S.A. O lugar da cultura escrita na Educação da infância. In.: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (org). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. (p. 199-215).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

## O DIREITO HUMANO À LITERATURA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA

**Luiz Gustavo Tirol**

Universidade Estadual de Londrina  
luiz.gustavo.tirol@uel.br

**Ana Luiza Marques Pedraçoli**

Universidade Estadual de Londrina  
analuiza.marquespedracoli@uel.br

**Thais Christine de Oliveira da Silva**

Universidade Estadual de Londrina  
thais.christine@uel.br

**Adriana Regina de Jesus Santos**

Universidade Estadual de Londrina  
adrianar@uel.br

### Resumo

Os direitos humanos, consagrados em tratados internacionais, são fruto da luta e do trabalho humano contra toda forma de opressão e tem como finalidade o livre desenvolvimento dos povos e das individualidades. Nos limites da sociabilidade capitalista, o arcabouço jurídico tem contribuído para a efetivação desses direitos na esfera jurídico-institucional. Entretanto, é preciso uma cultura de construção, respeito e promoção dos direitos humanos em todos os espaços sociais, sobretudo escolares. Para tanto, tem-se a Educação em Direitos Humanos (EDH), política curricular nacional que, justamente por isso, é espaço de visões e tensões entre concepções tradicionais e críticas. Em uma abordagem crítica-dialética, a EDH torna-se um processo formativo que visa humanizar o sujeito educando, reconhecendo-o como ser histórico-social, capaz de não somente conhecer e exercer seus direitos, mas reconhecer a necessidade dos direitos humanos, as razões para suas violações e a fragilidade de sua efetivação no capitalismo. Uma educação com foco na formação omnilateral do educando, profundamente teórica, científica e cultural. Nesse ponto, uma proposta educativa é o trabalho com a literatura, pois é um direito e uma necessidade humana e um elemento que permite ao sujeito leitor o desvelamento da sua realidade, por vezes, marcada pela violação desses direitos. Assim, questiona-se: quais as principais implicações da relação direitos humanos e literatura para a formação humana do sujeito leitor? O objetivo é compreender a relevância da literatura para a construção de uma cultura de direitos humanos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa de dados e abordagem crítico-dialética, baseada nas categorias contradição, historicidade e totalização. Nas considerações finais, destaca-se que a literatura humaniza, cria e satisfaz uma necessidade humana, ao mesmo tempo que enriquece a vivência do leitor e descortina a realidade que o circunscreve, abrindo espaço para a reflexão crítica das condições materiais que são reveladas nesse processo e que são as ensejadoras das violações às quais os direitos humanos pretendem remediar.

**Palavras-chave:** Literatura. Direitos Humanos. Formação omnilateral. Abordagem crítico-dialética.

## Introdução

Os direitos humanos são defendidos, reconhecidos, anunciados, divulgados, porém, constantemente violados. Convenções, declarações, leis, políticas públicas, resoluções e diretrizes constituem um arcabouço jurídico que tem servido a tutela desses direitos na esfera jurisdicional. Entretanto, o reconhecimento e a proteção dos direitos humanos não podem se limitar aos mecanismos jurídicos de repressão e reparação, para além disso, é necessária uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais e, com esse propósito, surge a Educação em Direitos Humanos (EDH).

Ademais, dada a complexidade da temática dos direitos humanos, não se pode admitir que seja abordada de maneira indiferente ou superficial, permeada de senso comum. Ao contrário, esse processo educativo é fundamental não somente para o conhecimento do conteúdo dos direitos humanos, mas também para que o aluno seja capaz de reconhecer a necessidade dos direitos humanos, as razões para suas violações, a fragilidade de sua efetivação no capitalismo, os seus limites e possibilidades conceituais e práticas na consecução da emancipação humana, promovendo um processo educativo com foco na formação omnilateral do educando, baseada em pressupostos teóricos, científicos e culturais.

Nesse ponto, ressalta-se a importância da literatura, uma fonte de humanização do sujeito, que contribuiu para a reflexão crítica da realidade a partir da compreensão e desvelamento das diversas dimensões e determinações que perpassam a obra de arte, uma vez que ela não é neutra, mas produto de uma vida e de um determinado contexto histórico-cultural. Tal entendimento corrobora para a apreensão do homem como ser histórico e coletivo, pois a obra literária não pode ser compreendida dissociada da realidade em que foi constituída e na qual está posta.

A partir dessa concepção de literatura, entende-se que ela, ao mesmo tempo que é um direito humano por si, também possibilita o trabalho educativo e formativo em direitos humanos, pois é um elemento de desmascaramento e desvelamento da realidade do sujeito leitor, possibilitando a percepção da sua realidade material, marcada pelas violações e restrições de humanização as quais os direitos humanos se propõem a remediar. Assim, questiona-se: quais as principais implicações da relação direitos humanos e literatura para a formação humana do sujeito leitor? O objetivo dessa investigação é compreender a relevância da literatura para a construção de uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais com foco na formação humana do sujeito leitor.

## Procedimentos metodológicos

A problemática da pesquisa será desenvolvida por meio da abordagem crítico-dialética, aproximando-se dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. O procedimento metodológico consiste na pesquisa de tipo descritiva, com tratamento qualitativo dos dados, de abordagem crítico-dialética, tendo como parâmetro a categoria contradição, historicidade e totalização, compreendidas como interligadas à realidade concreta.

## Resultados e Discussão

Os direitos humanos são um campo de conflitos de visões de mundo e de perspectivas teóricas, ideológicas e políticas. São muitas as concepções que se entrecruzam no debate político, jurídico, social e cultural, haja vista que os direitos humanos “[...] não são uma coisa só” (Marks, 2020, p. 16). Conforme Ruiz (2015), existem perspectivas reacionárias, liberais, socialistas, pós-modernas, crítico-dialéticas e, justamente por isso, os direitos humanos são alvo de críticas de várias vertentes, desde aqueles que os rejeitam sumariamente, até aqueles que esperam deles a emancipação humana.

Na perspectiva crítica-dialética, almeja-se uma mudança do paradigma dos direitos humanos de origem liberal-burguesa – construído para atender aos interesses de grupos sociais específicos, cuja titularidade é abstrata, individualista e pretensamente universal, visto que o protótipo do sujeito humano é restrito – na consecução de um modelo fundamentado na práxis histórica da libertação dos oprimidos por meio da luta dos povos emergentes em um processo constante de construção social da realidade.

Portanto, em uma perspectiva crítica-dialética, é importante deslocar o eixo dos direitos humanos de um pretense abstracionismo universalista de viés hegemônico europeu e estadunidense (norte), para um eixo periférico, insurgente e subalterno, centralizado à realidade sócio-histórico-cultural da América Latina (sul). Uma perspectiva capaz de interpretar, construir e ressignificar os direitos humanos como espaços de resistência nos limites da sociabilidade capitalista com vistas a um horizonte revolucionário.

Por isso, almeja-se uma Educação em Direitos Humanos capaz de garantir a apropriação e a transformação, que não aceita a realidade posta como acabada e fechada, que não se limita a assimilação acrítica dos conteúdos relativos aos direitos humanos, mas que permita que os alunos possam se reconhecer como sujeitos históricos capazes de intervir e participar ativamente na luta pela

consolidação dos direitos humanos, sobretudo daqueles que historicamente foram marginalizados do debate e da proteção.

Com essa finalidade, faz-se necessária a construção de uma cultura de direitos humanos que possa proporcionar aos sujeitos envolvidos uma reflexão acerca da realidade e suas condições materiais, tendo como base o contexto social, político, econômico e cultural. Para tanto, a principal tarefa da Educação em Direitos Humanos é contribuir para a consolidação de uma cultura que ultrapasse os contornos atribuídos pelo padrão hegemônico, um processo cultural que vislumbra nos direitos humanos um horizonte de resistência nos limites da sociabilidade imposta.

Corroborando com a consolidação dessa cultura de direitos humanos, destaca-se como possibilidade o trabalho educativo por meio da literatura, considerada como “fonte de reflexão que descortina a realidade posta em um determinado momento histórico” (Franco *et al*, 2019, p. 242), pois possibilita um universo de vivências e reflexões a partir das diversas dimensões que permeiam a obra de arte, desde o autor, passando pelo contexto político, histórico e social, até o leitor e sua realidade atual.

Considera-se que a literatura reflete o mundo exterior independente da intenção do artista, mas que não é puro reflexo, pois volta-se ao cotidiano para enriquecê-lo. Uma vez que a literatura é resultado do trabalho do homem na natureza, uma objetivação que influencia e é influenciada pelo meio em uma relação dialética. Não pode ser compreendida como mero registro histórico, mas uma fonte da dimensão da realidade material (Lukács, 1970).

Na perspectiva crítico-dialética, tanto a obra influencia o meio quanto o meio influencia a obra. Para Marx (1978, p. 116), “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”. Portanto, a obra literária é a síntese da realidade, para além das constatações, a literatura agrega “sentimentos, cores, sentidos, percepções que possibilitam ao leitor regredir ou avançar no tempo” (Galvão; Franco, 2019, p. 1243).

Neste sentido, a literatura corrobora para o processo de humanização do indivíduo, à medida em que o leitor, ao contemplar a realidade apresentada na obra, passa a compreender e refletir criticamente a realidade própria. Para isto, é fundamental uma leitura crítica e reflexiva que permita uma apropriação para além da mera constatação ou descrição, de modo que o leitor possa identificar as múltiplas determinações que atravessam a obra, sejam culturais, morais, históricas, políticas, econômicas, sociais, estéticas, legais, entre outras.

A literatura clássica tem o condão de trabalhar a estética que conduz a reflexão sobre os direitos humanos. E, nesse ponto, a cartase promovida pela literatura proporciona que o homem questione a sua vida e a si mesmo, sendo assim, “[...] um passo de aproximação à omnilateralidade do ser humano” (Lukács, 1966, p. 504). Conforme Leontiev (1978, p. 282-283), o indivíduo não nasce portando em si as objetivas históricas da humanidade. “[...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal”.

Assim, a literatura pode contribuir para o trabalho educativo em direitos humanos e ambos se relacionam, conforme Candido (2004), ao menos em duas dimensões. Primeiro e mais importante ponto, a literatura é um direito humano em si, negar a fruição da literatura é mutilar a humanidade, pois a literatura dá forma aos sentimentos, organiza o caos da existência e potencializa a vivência humana. Segundo, é, justamente por esses motivos, um elemento de desmascaramento e desvelamento da realidade do sujeito leitor, possibilitando a percepção da sua realidade material, marcada pelas violações e restrições de humanização as quais os direitos humanos se propõem a remediar. Para Candido (2004), tanto em uma como em outra perspectiva, existe uma relação profunda entre a literatura e a luta pelos direitos humanos.

Em síntese, em uma abordagem crítico-dialética, a concepção de direitos humanos, de Educação em Direitos Humanos e de literatura são redimensionadas à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Assim sendo, devem guardar coerência entre si, de modo que não se admite uma subordinação da literatura ao trabalho educativo em direitos humanos, ao contrário, em uma vertente dialética, a literatura humaniza, pois criar e satisfaz uma necessidade humana, ao mesmo tempo que enriquece a vivência do leitor e descortina à realidade que o circunscreve, abrindo espaço para a reflexão crítica das condições materiais que são reveladas nesse processo e que são as ensejadoras das violações às quais os direitos humanos pretendem remediar.

### **Considerações finais**

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é condição para a consolidação de uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais. E assim como os direitos humanos, as concepções que direcionam esse processo educativo estão sendo disputadas por diversas perspectivas políticas, teóricas, didático-pedagógicas e metodológicas. Nesse sentido, pretende-se sustentar a importância de

uma abordagem crítico-dialética para a apreensão dos direitos humanos, alicerçada na materialidade concreta e no movimento histórico e contraditório da realidade.

A literatura literária é fonte de humanização do sujeito, tendo em vista que é resultado do trabalho humano referendado pela prática social, constitui acervo produzido e acumulado pela humanidade ao longo das quadras históricas. Ao humanizar, a literatura e a leitura literária não se tornam um mero instrumento para a Educação em Direitos Humanos (EDH), mas também um manancial que possibilita ao sujeito se apropriar desses conteúdos e agir no contexto em que está inserido.

### Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: BAPTISTA, Abel Barros (Org.). **O direito à literatura e outros ensaios**. São Paulo: Angelus Novus, 2004.

FRANCO *et al*, Sandra Aparecida Pires. Leitura e educação: determinações educacionais e a categoria particularidade em O Filho Maldito de Balzac. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 36, p. 237-251 jan./abr. 2019.

GALVÃO, Rosangela Miola; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. A leitura literária dos determinantes presentes na obra Metamorfose de Kafka. **Argumentos Pró Educação**, Pouso Alegre, v. 4, n. 12, p. 1240-1265, set.-dez., 2019.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. v. 2. Barcelona: Grijalho, 1966.

MARKS, Susan. **A false tree of liberty**: human rights in radical thought. New York: Oxford University Press, 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. **Direitos humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTUDOS E CONTRIBUIÇÕES NA ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS ACERCA DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDEMIA

**Luana Maria Floriano de Souza Silva**  
Universidade Estadual de Londrina  
lu\_anacat9@hotmail.com

### Resumo

O presente relato de experiência descreve minha participação na XII Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pinhalão e na XI Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, que abordaram a importância do engajamento para a proteção integral das crianças e adolescentes em tempos de pandemia e os prejuízos no pós-pandemia. Representantes de todos os segmentos, tais como sociedade civil, governamentais, não governamentais, conselheiros tutelares, crianças e adolescentes, entre outros participaram dos estudos e elaboração das propostas Estaduais e Nacionais. Foram abordados cinco Eixos temáticos (definidos pelo CONANDA), para a promoção e garantia dos direitos requeridos, sendo que essas propostas tencionam fortalecer os serviços de acolhimento familiar, ampliar a participação das crianças e adolescentes na elaboração de políticas públicas, garantir a escuta e participação ativa desses grupos em questões que os afetam. Destarte, as propostas foram votadas e aprovadas por todos os envolvidos, de modo que o evento culminou com a eleição de delegados (as) que representarão o Estado e seus respectivos segmentos na Conferência Nacional. Em suma, a Plenária Final teve caráter deliberativo, consolidando propostas para a proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes com foco na inclusão, igualdade e respeito à diversidade.

**Palavras-chave:** direitos da criança; conferência; propostas; contexto pandêmico e pós-pandemia.

### Introdução

Este relato de experiência busca explicar minha participação em dois importantes eventos voltados para a discussão e promoção dos direitos da criança e do adolescente, de modo que a participação na XII Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pinhalão proporcionou-me contribuir ativamente na elaboração de propostas e ações com a finalidade de garantir a proteção integral desses grupos vulneráveis, especialmente em tempos desafiadores de pandemia. Ao relatar sobre minha participação nas conferências, procuro descrever as propostas Estaduais e Nacionais dos Eixos 2 e 3 que foram estudadas, reelaboradas e aprovadas em prol de políticas públicas em benefício das crianças. Concluo este relato com um agradecimento especial pela oportunidade de ter participado destas

conferências e de alguma forma ter contribuído positivamente com o estudo e elaboração destas propostas, que mediante aprovação tornar-se-ão “Leis”.

### Procedimentos metodológicos

Aos vinte e seis dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e dois, fui designada a participar da XII Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pinhalão, após ser selecionada entre os professores do Centro Municipal de Educação Infantil Tia Júlia, instituição localizada no município de Pinhalão-Pr.

Neste evento, tive a honra de representar a instituição na qual trabalho e que na época atuava como professora de Educação Infantil, juntamente com demais representantes denominado de Delegados (as) dos segmentos Sociedade Civil; Governamentais; Não Governamentais; Conselheiros Tutelares; Crianças e Adolescentes; Atuantes na Rede de Atendimento; Movimentos Sociais; Sistema de Justiça; Fóruns e demais convidados.

Previamente ao evento, cada instituição com sua equipe fora incumbida de elaborar para cada um dos cinco eixos que iriam para votação, de três a cinco propostas destinadas à Etapa Municipal e a mesma quantia de Propostas destinadas à Etapa Estadual. O tema da XII Conferência Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente de Pinhalão do referido ano foi, *A situação dos direitos humanos de crianças e adolescentes em tempos de pandemia de Covid-19: violações e vulnerabilidades, ações necessárias para reparação e garantia de políticas de proteção integral, com respeito à diversidade e como eixos temáticos*

Grupo 1 - Promoção e garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no contexto pandêmico e pós-pandemia; Grupo 2 - Enfrentamento das violações e vulnerabilidades resultantes da pandemia da Covid-19; Grupo 3 - Ampliação e consolidação da participação de crianças e adolescentes nos espaços de discussão e deliberação de políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos seus direitos, durante e pós-pandemia; Grupo 4 - Participação da sociedade na deliberação, execução, gestão e controle social de políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes considerando o cenário pandêmico; Grupo 5 - Garantia de recursos para as políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes durante e pós-pandemia da Covid-19 (Paraná, 2023, p. 7-8).

O evento teve programação de 8 horas, fomos recepcionados, credenciados, recebemos os materiais para o estudo das propostas, assistimos uma apresentação artística coreografada por

crianças/alunos da APAE e participamos de uma palestra voltada para o tema abordado na conferência, ministrada pela assistente social “Graceliz Cibello”. Posteriormente, os participantes foram distribuídos em cinco grupos de estudo e cada grupo ficou encarregado de um eixo a fim de estudarem as propostas contidas neste. Fui inscrita no Grupo 2 que estava encarregado do Eixo 2, portanto estudamos e reelaboramos as propostas contidas neste “Grupo/ Eixo”, sendo estas encaminhadas para votação na Plenária Final ao término de um determinado período. Após este momento, os presentes receberam a função de nomear por meio de votação, um (a) delegado (a) a fim de representar o município de Pinhalão na XI Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e diante disto, tive a honra de ter sido eleita e ter participado deste evento como delegada representante, pois “É na plenária final que serão eleitos os Delegados para participar da XI Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente” (Paraná, 2022, p. 9).

*A XI Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – Mobilizando, implementando e monitorando a política com destaque a situação de crianças e adolescentes em tempos de pandemia de Covid-19*, evento realizado do dia vinte a vinte e dois do mês de junho do ano de dois mil e vinte e três, na cidade de Foz do Iguaçu-Pr, no Rafain Palace Hotel e Convention Center. Na recepção fomos credenciados e recebemos o material que estava sendo distribuído; seguiu-se a programação com a abertura oficial, apresentação cultural, leitura e aprovação do Regimento Interno. No decorrer do evento, fomos contemplados com apresentações culturais e Palestras Magnas com as palestrantes Dr.<sup>a</sup> Cleide Lavoratti: Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná, professora associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atuando na Graduação de Serviço Social, no Mestrado em Direito e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicada; Dr.<sup>a</sup> Eliane Rose Maio: Psicóloga, Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, professora da Universidade Estadual de Maringá – UEM, UNICESUMAR, palestrante na área da educação de crianças sobre questões de gênero, sexualidade, violência sexual e infanto-juvenil.

As temáticas abordadas nas palestras foram congruentes ao tema central das duas conferências. Após os debates “Mesa Redonda” sobre a temática abordada, nos inscrevemos em um dos eixos para o estudo das propostas, sendo que para a Conferência Estadual optei pelo Eixo 3 - Ampliação e consolidação da participação de crianças e adolescentes nos espaços de discussão e deliberação de políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos seus direitos, durante e pós-pandemia.

## Resultados e Discussão

De uma forma geral, as conferências seguem a mesma organização, são realizadas em um período diferenciado, recebem um número diferente de participantes e conseqüentemente a Estadual depende dos resultados da Municipal para acontecer. Ao término dos estudos das propostas Estaduais e Nacionais e a elaboração das contrapropostas, nos dirigimos ao local destinado ao nosso segmento, que em meu caso era “não governamental”, onde participamos da eleição dos (as) delegados (as) que representarão nosso Estado e cada um dos segmentos na XII Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em Brasília com abertura prevista para o ano de dois mil e vinte e quatro. Conseqüentemente, estes foram apresentados posteriormente na Plenária Final, juntamente com as propostas, contrapropostas e moções, pois

Conforme informações do Conanda, a Plenária Final tem caráter deliberativo e é constituída pelos Delegados, devidamente credenciados e com competência para discutir, modificar, aprovar ou rejeitar as propostas consolidadas nos grupos de trabalho, além das moções encaminhadas pelos participantes (Paraná, 2022, p. 9).

No que tange aos Eixos 2 - Enfrentamento das violações e vulnerabilidades resultantes da pandemia da COVID-19 e Eixo 3 - Ampliação e consolidação o da participação de crianças e adolescentes nos espaços de discussão e deliberação de políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos direitos, durante e pós-pandemia referenciados neste relato e propostas definidas após a Plenária Final de acordo com Paraná (2023), selecionei algumas que asseguravam o direito da criança, sendo as do Eixo 2 como propostas estaduais a proposta 1, que visa fortalecer os serviços de acolhimento familiar, mediante cofinanciamento pelo estado, visando a qualificação do atendimento de crianças, de adolescentes e suas famílias com foco especial para a contratação de equipes técnicas exclusivas para os serviços e capacitação continuada dos trabalhadores. A proposta 4, que busca elaborar e implementar Planos Intersetoriais de Enfrentamento às Violências contra Crianças e Adolescentes no âmbito estadual e assessorar os municípios na elaboração dos Planos Municipais, com vistas a articular as ações de prevenção, atendimento e responsabilização. E a proposta 5, sobre Co financiar, capacitar e fiscalizar os municípios para estruturação da rede de atendimento psicossocial, assim como assessorar os municípios a estabelecer fluxos e protocolos em âmbito estadual de atendimento que priorizem efetivamente crianças e adolescentes com demandas em saúde mental.

Em relação ao Eixo 3, temos a proposta 3 que tenciona a criação de espaços de debates e participação de crianças e adolescentes na elaboração de políticas públicas, contemplando a intersetorialidade nas políticas de educação, saúde, cultura, esportes, lazer, assistência social e juventude, priorizando ações preventivas dentro do ambiente escolar e outros espaços das juventudes. E a proposta 4, que pretende implementar calendário anual de ações das políticas públicas e controle social nas escolas estaduais, priorizando os debates dos direitos fundamentais do Estatuto da Criança e do Adolescente, destacando a importância do conhecimento dos espaços de participação e construção de políticas públicas, e realizar eventos, palestras e criação de programas com o intuito de promover a conscientização a respeito da inclusão, igualdade e respeito a toda diversidade, a fim de promover a paz e a segurança de todas as crianças e adolescentes (Paraná, 2023).

No tocante às propostas aprovadas para a União, no Eixo 2 foram selecionadas a proposta 4, que visa promover campanhas nacionais de grande circulação, tendo como foco prioritário as temáticas da desnaturalização do trabalho infantil e das violências contra crianças e adolescentes nos ambientes virtuais. E a proposta 5, que versa sobre a ampliação do número de delegacias e varas especializadas em crimes contra crianças e adolescentes com vistas a dar celeridade a responsabilização de autores de violência. E as propostas do Eixo 3 selecionei a proposta 3, que pretende garantir que crianças e adolescentes sejam devidamente ouvidos para quaisquer questões relativas as suas realidades e diversidades inclusive com sua oitiva em audiências públicas que tratem da educação, bem como para a elaboração de outras novas políticas públicas quanto para o devido cumprimento do art.º 100 do ECA por parte do sistema de justiça, no qual se estabelece a oitiva obrigatória e a participação ativa da criança e do adolescente, com direito de serem ouvidos bem como de participar dos atos e definições das medidas de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente (Paraná, 2023).

Destarte, houve a apresentação de todas as propostas que competiam a cada Eixo, de modo que as Propostas Estaduais foram votadas e aprovadas para possivelmente tornarem-se “Leis” e as Propostas Nacionais foram encaminhadas a fim de serem debatidas e votadas na XI Conferência Nacional em Brasília, foram apresentadas algumas moções, os (as) delegados (as) eleitos (as) e o encerramento da Conferência ocorreu após uma apresentação cultural e agradecimentos finais por parte da Secretária Executiva do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA/PR.

## Considerações finais

Participar da XII Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pinhalão e na XI Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente foi enriquecedor, pois enfatizou a importância do engajamento ativo na promoção e proteção dos direitos desses grupos vulneráveis. A diversidade de representantes oriundos de diferentes segmentos da sociedade evidenciou a necessidade de uma abordagem integrada e colaborativa para a abordagem dos desafios enfrentados por crianças e adolescentes, especialmente em tempos de pandemia.

As propostas discutidas e aprovadas durante o evento refletem a preocupação com a garantia da participação ativa desses grupos na elaboração de políticas públicas, bem como a necessidade de fortalecer os serviços de acolhimento familiar e ampliar a rede de proteção e assistência, de modo que as palestras enaltecem esta necessidade. A eleição de delegados (as) que representaram os interesses das crianças e adolescentes em instâncias superiores demonstra o compromisso em dar voz a esses grupos e garantir que suas necessidades sejam consideradas nas esferas decisórias.

Em síntese, as conferências foram um marco na busca por novos conhecimentos e estudos da atual realidade na qual estamos inseridos em relação aos prejuízos acarretados pela Pandemia, bem como na elaboração de novas Políticas Públicas voltadas para a estruturação de uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com a educação, bem-estar, proteção e desenvolvimento das futuras gerações.

## Agradecimentos

Deixo meus sinceros agradecimentos ao Centro Municipal de Educação Infantil Tia Júlia, à Presidente do CMDCA de Pinhalão, à Secretária Municipal de Ação Social de Pinhalão e à Prefeitura Municipal de Pinhalão, pelo privilégio de ter participado no ano de dois mil e vinte e dois da XII Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pinhalão-Pr como representante do CMEI Tia Júlia e posteriormente na XI Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná em Foz do Iguaçu-Pr no ano de dois mil e vinte e três, após ter sido eleita Delegada representante do nosso município. Destarte, acredito que minha participação possa ter contribuído positivamente para o estudo e elaboração das propostas aprovadas para o Estado, tal como as aprovadas para a União que serão estudadas e possivelmente aprovadas na Plenária Final em Brasília na Conferência Nacional, que está prevista para o ano de dois mil e vinte e quatro.

## Referências

PARANÁ. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná - CEDCA/PR. **Guia complementar de orientações para realização das Conferências Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente**. 2022. Disponível em:

[https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/anexos/2022/Guia\\_orientacao\\_das\\_Conferencias\\_Municipais\\_dos\\_Direitos\\_da\\_Crianca\\_do\\_Adolescente1.pdf](https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/anexos/2022/Guia_orientacao_das_Conferencias_Municipais_dos_Direitos_da_Crianca_do_Adolescente1.pdf) Acesso em: 13/03/2024.

PARANÁ. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná - CEDCA/PR. **Relatório final da XI Conferência Estadual da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná**. Foz do Iguaçu - PR. Jun. 2023. Disponível em:

<https://www.cedca.pr.gov.br/Pagina/Conferencia-Estadual> Acesso em: 13/03/2024.

PINHALÃO. Diário Oficial da Prefeitura Municipal de. **Resolução Nº 001 de 26 de setembro de 2022 do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, conjuntamente com a Secretaria Municipal de Ação Social de Pinhalão-Estado do Paraná**. Edição Nº 12778. Set. 2022, p. 9-14. Disponível em: <https://www.pinhalao.pr.gov.br/public/admin/globalarq/diario-eletronico/diario/casZA3Ax3TA22wR2.pdf> Acesso em: 13/03/2024.

## LITERATURA NA INFÂNCIA

**Adriana Regina de Jesus Santos**

Universidade Estadual de Londrina  
adrianar@uel.br

**Letícia Bassetto Secorum**

Universidade Estadual de Londrina  
leticiasecorum@gmail.com

### Resumo

O respectivo trabalho tem como objetivo relatar as experiências de uma professora da Educação Infantil da rede pública municipal, que no período pandêmico esteve na regência de uma turma de C2, com crianças com idade de 2 a 3 anos. A metodologia utilizada tem como aporte teórico a Teoria Histórico Cultural, por compreender que nos primeiros anos de vida a criança estabelece sua visão do mundo, descobre a sua individualidade, inicia a formação da personalidade e desenvolve a linguagem por meio das relações sociais estabelecidas, contribuindo dessa maneira com a formação humana. Almejou-se durante o período escolar em tempo de pandemia, acompanhar e conhecer a criança, identificar as suas necessidades, manter uma relação de comunicação direta com a ela e os seus familiares. Buscou-se para as crianças uma vasta gama de gêneros textuais, para que desde o início de suas atividades tivessem contato com a literatura e manuseassem o livro de forma física, como também contato com livros interativos e livros online. Ao término deste trabalho, foi possível perceber que conhecer a criança, seu marco do desenvolvimento, compreender as habilidades que precisam ser desenvolvidas, são o alicerce do trabalho do professor que atrela a esses conceitos a intencionalidade pedagógica.

**Palavras-chave:** Leitura; Intencionalidade; Linguagem.

### Introdução

O respectivo trabalho tem como objetivo relatar as experiências de uma professora da Educação Infantil da rede pública municipal, que no período pandêmico esteve na regência de uma turma de C2, com crianças com idade de 2 a 3 anos. A turma em questão, possuía 16 alunos matriculados.

Isso posto, a metodologia utilizada tem como aporte teórico a Teoria Histórico Cultural, por compreender de acordo com Vygotsky (2006) que nos primeiros anos de vida, a criança estabelece sua visão do mundo, descobre a sua individualidade, inicia a formação da personalidade, desenvolve a linguagem, aspectos que compõe o desenvolvimento intrapsíquico, instâncias que darão base para o desenvolvimento de novas aprendizagem e o mais importante, a composição do indivíduo humanizado, que terá sua subjetividade sobre as percepções e internalização conforme sua vivência.

O relato de experiência do trabalho da educadora em tempo de pandemia se torna um registro desse momento social que foi único na Educação Brasileira, onde em um período viveu-se o isolamento social, depois as medidas de restrição apresentaram aos educadores um desafio em desenvolver a interação com as crianças e garantir o acesso delas as vivências e experiências de forma a respeitar as particularidades em que cada uma vivia em sua casa. (Silva e Ribeiro, 2020).

Conciliar os conceitos que regem essa faixa etária que são o cuidar e educar enfrentaram os obstáculos de permanecer em contato com comunicação por telas, muitas vezes de forma assíncronas e a distância do contato humano, a pouca interação social que o momento impunha, apresentou-se com restrições desde o acesso da criança aos materiais físicos como também o acesso das famílias a tecnologias como celulares e internet para receber os materiais digitais para serem assistidos juntos com as crianças. (Pereira Junior, Machado, 2021)

Almejou-se durante o período escolar em tempo de pandemia, acompanhar e conhecer a criança, identificar as suas necessidades, manter uma relação de comunicação direta com a respectiva e os familiares. Buscando diariamente superar os obstáculos que os docentes também vivenciaram que foi desde da indisponibilidade imediata de recursos tecnológicos como celular e notebooks como também aprender a utilizar ferramentas para editar vídeos, gravar áudios books, explorar aplicativos para auxiliar a ação docente em produzir materiais.

De acordo Martins (2002) e Marsiglia (2011) o desenvolvimento infantil apresenta marcos, sendo que no primeiro ano desenvolve-se a vida afetiva, o surgimento da vontade própria, denominada fase da comunicação afetiva do bebê. No segundo ano, a redescoberta de objetos e a manipulação, tornam atividade principal, denominada atividade objetual manipulatória. No terceiro ano, a verbalização das orações compostas e aquisição da linguagem, fase dos jogos simbólicos. Segundo as autoras, o salto mais importante entre o segundo e terceiro ano da criança reside na representação das imagens sensoriais do mundo. Desenvolvendo a comunicação, compreensão dos signos e os recursos necessários para o pensamento.

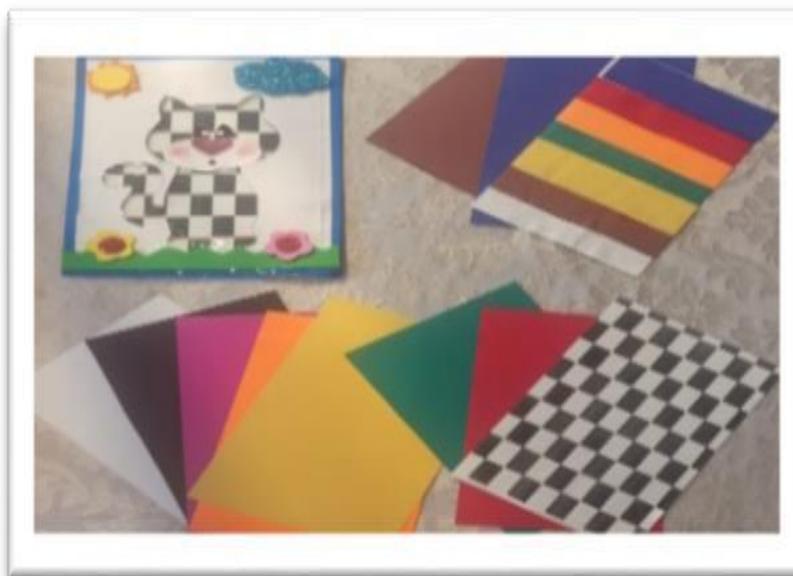
Diante da compreensão dos marcos de desenvolvimento infantil, buscou-se para as crianças uma vasta gama de gêneros textuais, para que desde o início de suas atividades tivessem contato com a literatura infantil, dramaturgia, poesia e manuseassem o livro de forma física, como também acesso a livros interativos e livros on-lines.

### Procedimentos metodológicos

Ao iniciar o desenvolvimento das atividades no período pandêmico, foi necessário conhecer os recursos disponíveis, o tempo para elaboração dos materiais didáticos e a forma mais adequada para que entregar os materiais as crianças. Ao definir que as crianças teriam acesso a materiais impressos e conteúdos produzidos e selecionados pelos professores de forma tecnológica, foi criado grupo de WhatsApp onde os pais ou responsável que tinha acesso à internet ou celular que comportasse a tecnologia, receberiam de forma objetiva, diariamente as explicações das atividades, vídeos e interações das professoras por esse meio. Para as crianças que não tinham acesso à tecnologia, foi desenvolvido materiais complementares todos de forma física para que retirassem na escola.

Os gêneros textuais estiveram presentes semanalmente nas atividades, contextualizada com as atividades e apresentada em forma de gravação de áudio, envio de audiobook, encenação da poesia, canções, impressões de livros e produção de livros interativos para a criança manipular e recontar a história. Livros salvos digitalmente foram disponibilizados às famílias, como também apresentados aplicativos que apresentam o livro digital semelhante a manipulação do livro impresso.

**Imagem 1:** Produção do material do livro Gato Xadrez



**Fonte:** Elaborada pela autora (2020)

A imagem em questão, aborda o recurso desenvolvido para trabalhar o livro O Gato Xadrez, a intencionalidade pedagógica elencou o conceito de quantidade, as cores, rimas, além de possibilitar o contato com a letras e a função social da leitura como também da função social do livro. Em conjunto com a atividade foi disponibilizado audiobook da história e entregue o material interativo fazendo parte do livro, onde as crianças trocavam as folhas coloridas conforme acompanhava a história que estava sendo oralizada para elas.

Foi recebido o retorno da atividade por meio de vídeo, muitas crianças recontaram a história, trouxeram novos elementos, enfatizaram as cores e reproduziram o som do animal.

Também foi trabalhado a poesia de Vinícius de Moraes, com a encenação da professora com borboletas confeccionadas em papel que depois foi enviado para as crianças a poesia escrita para que pudessem interpretar e ouvi novamente com o auxílio dos familiares. O livro dos Monstro das Cores, Menina Bonita do Laço de Fita, a Cesta da Dona Maricota, Charalina e mais obras literárias que foram trabalhadas de forma a explorar em conjunto o conceito de sentimentos, alimentação saudável, valorização da diversidade, quantidade, tempo de espera, transformações, ação e reação entre outros.

## Resultados e Discussão

Conhecer a criança, seu marco do desenvolvimento, compreender as habilidades que precisam ser desenvolvidas, orientam o trabalho do professor, pois ele tem a intencionalidade. Saviani (2011), enfatiza que a ação docente deve possuir intencionalidade, o conhecimento humanizado precisa ser apresentado de forma organizada, concisa e intencional pelo professor que tem a função de mediar a relação da aprendizagem com o aluno.

Ao trabalhar o conceito de aprendizagem para crianças de 0 a 3 anos, Vygotsky, Luria, Leontiev, (2006) preconize que todo o processo de aprendizagem para as crianças tem como função propiciar o desenvolvimento da linguagem, para isso o professor juntamente com a família contribui com estímulos a aquisição de símbolos e significados que envolve o biológico e o psicológico na construção dos sentimentos e nas interpretações das emoções.

A linguagem se torna um grande marco do desenvolvimento infantil e trabalhar com a literatura infantil envolve o aspecto cognitivo. De acordo com os autores o livro de literatura infantil:

constitui um instrumento de mediação importantíssimo para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, socioafetivos, imaginação e criatividade, além de garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, o que consiste nos principais objetivos para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (Santos, Miranda, Seffan e Chingulo, 2024, p. 74).

Ao encontro do pensamento dos autores citados, Franco, Rodrigues e Silvano (2024) compreendem que com a construção do processo de desenvolvimento da capacidade leitura, a criança tem autonomia na comunicação, amplia sua visão de mundo de forma crítica e consciente, possibilitando reflexões que envolvam tempos e interfiram positivamente no modo de agir. A ação do professor de organizar a leitura deve preconizar a antecipar o desenvolvimento da criança, e possibilitar que a criança alcance capacidades psíquicas superiores.

A leitura para Girotto (2016) constitui-se como um recurso que instiga a criança, apresenta imagens, amplia enredos, trabalha com os sentimentos, respeito a fala do outro, trabalha conceitos de tempo (começo, meio e fim), amplia o repertório cultural, podendo inferir que o contato do objeto livro pelas crianças permite o desenvolvimento da leitura de forma iniciática rumo a formação leitora.

### **Considerações finais**

Compreende-se que na Educação Infantil, a interação e brincadeira estão inerentes ao cuidar e educar, e que o momento do isolamento social, impossibilitou a troca de experiência, a mediação direta do professora, o compartilhamento de experiências entre crianças, mas a concepção teórica e necessidade de manter o contato com conceitos educadores, transpuseram as barreiras e alcançaram as crianças, que tiveram de uma forma diferente do habitual o contato com os saberes e conhecimentos preconizados na Base Nacional Comum Curricular e a ênfase na ludicidade, desenvolvimento da oralidade, atenção, criatividade, pensamento, foram instigados a todo momento com literatura infantil, disponibilizada semanalmente nas atividades.

Na dificuldade de acesso à tecnologia, foi superado com a impressão e entrega dos materiais físicos, o compromisso com contato com os gêneros textuais em específico com a literatura, norteou o trabalho docente em questão, por compreender a literatura infantil um vasto campo de aprendizagem, que fomenta a educação e possibilita o encantamento pelo conhecimento. Os autores citados dialogam sobre o processo de desenvolvimento infantil, como a linguagem sendo um marco do desenvolvimento

e que a leitura contribui para a ampliação do repertório, contato com diferentes contextos, desenvolvimento da imaginação, contribuindo para a formação psíquica e cognitiva da criança.

## Referências

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Literatura e Educação infantil: livros, imagens e prática de leitura (Volume 1). 1ª.ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016a.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, p. 286-300, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** – Campinas. SP: Autores Associados, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Infancia y humanización: algunas consideraciones en la perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 01, p. 83-104, 2007.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus, Franco, Sandra Aparecida Pires. Educação literária e práticas pedagógicas na escola da infância [livro eletrônico] / organizadoras -- Londrina, PR : CdeA Campos Editora, 2024.

SILVA, Neidi Liziane Copetti da; RIBEIRO, Maraisa Ortega de Oliveira. Educação infantil em tempos de pandemia: um diálogo sobre as possibilidades e as dificuldades nos caminhos percorridos. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. 135p.

VIGOTSKII, I.S; LURIA, A.R: LEONTIEV, NA.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem**. 2008.

PEREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MACHADO, Joana Bartolomeu. Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 6, 23 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/6/educacao-infantilem-tempos-de-pandemia-desafios-no-ensino-remoto-emergencial-ao-trabalhar-comjogos-e-brincadeiras>

## CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

**Julise Franciele de Carvalho Freire**

Universidade Estadual de Londrina

julise.freire@uel.br

**Karina Jacob Monteiro**

Universidade Estadual de Londrina

karina.jacob.monteiro@uel.br

### Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a importância da leitura no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da educação infantil no contexto pós-pandemia. O problema da pesquisa consiste em identificar como a leitura utilizada pelos professores da educação infantil podem auxiliar no desenvolvimento das crianças. Os procedimentos metodológicos adotam a pesquisa qualitativa, com a coleta de dados por meio de questionário semi-aberto. Os resultados indicaram que os professores reconhecem a importância da leitura para o desenvolvimento infantil, destacando sua influência na linguagem, imaginação, pensamento e criatividade das crianças. As práticas de leitura são vistas como indispensáveis, proporcionando o desenvolvimento de habilidades além da leitura e da escrita, como o enriquecimento do vocabulário e o estímulo à imaginação.

**Palavras-chave:** Leitura; Práticas Pedagógicas; Desenvolvimento.

### Introdução

As crianças têm contato com a leitura por outros meios antes de sua entrada no ambiente escolar. Muitas vezes um membro da família, ou no seio de suas convivências afetivas, por programas infantis, entretanto, é na escola que a prática de leitura se torna intencional.

Na educação infantil, o professor é o modelo leitor da criança, tendo em vista que a criança não domina os códigos da leitura e da escrita. É mediante uma ação e prática intencional que o professor vai proporcionando novas experiências e situações riquíssimas que podem levar essa criança à construção de novas aprendizagens.

O problema da pesquisa consiste em identificar como a leitura utilizada pelos professores da educação infantil podem auxiliar no desenvolvimento das crianças. Isso posto, temos como objetivo compreender a importância da leitura no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da educação infantil no contexto pós-pandemia.

Toda e qualquer ação que envolva a leitura requer uma intencionalidade, um direcionamento, e um planejamento. Quando um educador possibilita uma atividade em que o livro possa ser retirado do ambiente escolar e levado para o ambiente familiar, o estímulo da leitura ultrapassa os muros da escola (Teberosky, Colomer 2003). E mesmo que a criança veja as imagens do livro, sem que haja uma leitura propriamente dita, ela vai vivenciando novas experiências.

Para tanto, não basta colocar o livro em uma sacolinha decorada e entregar à criança, é preciso que o trabalho seja realizado anteriormente dentro de sala de aula, tendo momentos que despertam o interesse e a curiosidade da criança, para que o livro se torne recurso de sua aprendizagem.

Quando o professor compreende que ler para um aluno da educação infantil é de extrema importância, e entende que tais atitudes irão refletir posteriormente em seu processo de alfabetização e letramento, o educador está direcionando essa criança à uma rotina intencional e vivências diferenciadas (Teberosky, Colomer, 2003).

A interação dinâmica e dialética entre criança- criança, criança-professor, criança-objeto vai possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades, novas construções e novas estruturas cognitivas. Destarte enfatizam que:

O verbo interagir refere-se sempre aos dois polos da relação: sujeito e objeto interagem, indivíduo e meio interagem, alunos e professor interagem. - o verbo quer dizer que não só o sujeito age sobre o objeto, mas que o objeto também age sobre o sujeito (por intermédio da assimilação) e dessas ações mútuas surgem um *tertium* que não é nem o sujeito nem o objeto, nem a soma dos dois, mas uma nova síntese. (Beker; Ferreira, 2013, p. 194)

Nessa perspectiva, a interação é de extrema importância para a construção do saber, não ocorrendo aleatoriamente, mas mediante a um laborioso trabalho nas estruturas do sujeito. Para Piaget (1996), o conhecimento não está no sujeito nem tampouco no objeto da aprendizagem, mas na dinâmica que se estabelece nessa relação.

Portanto, nessa relação à palavra vai tomando um significado, e a criança vão tendo contato com as unidades verbais e vai aprendendo a ler o mundo à sua volta antes mesmo de ler a palavra (Sim-Sim, Silva; Nunes, 2008).

Assim, o professor ao trabalhar a literatura infantil, vai proporcionar que o aluno construa seus próprios significados, e nessas construções objetiva-se que as práticas literárias possibilitem o desenvolvimento da criança aumentando a eficácia de sua aprendizagem.

## Procedimentos metodológicos

O presente trabalho adota como metodologia a pesquisa qualitativa que segundo Gil (1999), essa pesquisa objetiva identificar os aprofundamentos de algumas questões, captando a individualidade nas respostas e os significados múltiplos.

A descrição dos dados é descritiva, sendo rico em detalhes obtidos pelas descrições de pessoas, acontecimentos, documentos etc. Assim, todos os dados são importantes para esse tipo de pesquisa, na busca de retratar a perspectiva dos participantes.

Para concretização deste trabalho, foi elaborado um questionário contendo nove questões semiabertas, e disponibilizados via google forms para os professores atuantes na educação infantil no mês de fevereiro de 2024.

Participaram da pesquisa 14 professores, sendo estes 13 do estado do Paraná e 1 do estado de São Paulo. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), autorizando a utilização de suas respostas para elaboração deste trabalho.

Neste questionário, visamos apreender a importância da leitura no processo de ensino e de aprendizagem e a importância dessa prática para os alunos da educação infantil no contexto pós pandemia. Os dados coletados buscaram identificar as percepções dos professores sobre a leitura na educação infantil, suas práticas e significações sobre o tema.

Após o momento de coleta, os dados foram analisados com base nas orientações da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES e GALIAZZI, 2014). A Análise Textual Discursiva adota estratégias de categorizar os dados e agrupá-los por suas similaridades, depois discorrer em uma análise aprofundada com base no aporte teórico que sustenta a pesquisa. Desse modo, foi elencada apenas uma categoria, intitulada “Importância da Literatura infantil na Educação Infantil” a fim de identificar a percepção das professoras participantes da pesquisa a relevância que dão a esse aspecto do desenvolvimento.

## Resultados e Discussão

Como resultado da pesquisa, os 14 participantes entrevistados foram unânimes em apontar que a leitura é importante e possibilita o desenvolvimento das crianças na educação infantil, conforme exemplificados pelos excertos de P1 e P6.

P1- *“Sim. É por meio dela que os alunos vão se expressando, relatando fatos por eles vividos, todavia que, relacionam em alguns momentos o enredo da história com sua vivência.”*

P6- *“Sim, a leitura aguça a imaginação, aumenta o repertório linguístico, além de ser uma prática atrativa para os pequenos.”*

Já os participantes P10 e P14 destacaram que por meio da “leitura a criança se sente à vontade de explorar todas as situações de aprendizagem”, como a imaginação e criatividade e aguça a vontade de aprender.

A leitura é uma atividade significativa e essencial ao ser humano. A criança da educação infantil não faz uso da leitura dos códigos, mas, ela já lê o mundo ao seu redor mediante as significações que estão sendo construídas a cada nova situação de aprendizagem. Assim, ao ouvir, e ver ela é possibilitada a formular hipóteses, expor ideias, criar usando a imaginação e o faz - de - conta, e nesse movimento vai se desenvolvendo e aprimorando suas habilidades.

Nessa dinâmica, quando o professor se propõe a ser o leitor, ele proporciona momentos únicos de aprendizagem, onde a interação existente entre professor/ aluno e aluno/objeto possibilitam novas construções, portanto:

*Cada livro, cada página, frase ou palavra é uma chave para o conhecimento. Portanto, estimular alguém a exercer o prazer de ler é estimulá-lo a se emocionar e a descobrir novas ideias (Martínez, 1998, p. 123).*

A leitura ocupa, sem dúvida, um papel de relevante importância na vida da criança, quer seja na escola, em casa ou nas interações que faz no cotidiano com indivíduos com os quais convive, entretanto, é na escola que essa ação é intencional visando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Em se tratando de como as práticas de leitura podem contribuir para o desenvolvimento das crianças, os excertos de P6 e P8 descrevem que tal prática possibilita o desenvolvimento de outras habilidades para além da leitura e da escrita.

P6- *“As práticas de leitura são indispensáveis para as crianças da educação infantil, crianças com acesso à leitura/práticas de leituras desenvolvem a linguagem, imaginação, pensamento e criatividade...”*

*P8- A ampliação do vocabulário, o repertório imagético e o vínculo afetivo são propiciados pela leitura.*

Nesse sentido, ao buscar diariamente levar a literatura infantil para a sala de aula por meio de práticas significativas, utilizando de atividades com musicalização, dramatizações e contação de histórias, os professores estão proporcionando experiências concretas e interativas que são essenciais para o desenvolvimento infantil, e assim, promovendo o desenvolvimento de habilidades que a transformarão em um futuro leitor.

### **Considerações finais**

Diante do contexto desafiador imposto pela pós-pandemia, o papel do professor na promoção da leitura na Educação Infantil ganhou ainda mais relevância. A literatura infantil se tornou uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, possibilitando meios para aprendizagem.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a leitura e as práticas utilizadas podem contribuir com o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Foi possível compreender que, o professor assumiu o papel de mediador entre a criança e o mundo dos livros, possibilitando momentos em que a criança fosse convidada a despertar o interesse e a curiosidade. Por meio de atividades planejadas de forma criativa e interativa, ele proporcionou experiências ricas em aprendizado, estimulando a imaginação e a criatividade das crianças, e assim, a criança também se tornou um protagonista de sua aprendizagem (Piaget, 1978).

Nesse cenário, a literatura infantil se tornou não apenas uma fonte de entretenimento, mas também uma ferramenta poderosa para promover a conexão e a aprendizagem. Através das histórias, as crianças podem aprender como também expressar suas emoções, desenvolver a empatia e expandir seus horizontes, mesmo em um período de isolamento social.

Nesse sentido, retomando nosso problema de pesquisa, foi possível apreender que os resultados apresentados demonstraram que o uso da Literatura na educação infantil não se limitou ao mero entretenimento, mas, foi e é utilizada como uma ferramenta intencional de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Foi possível perceber que no contexto pandêmico até os dias atuais o papel do educador é de extrema importância pois, sua prática intencional além de possibilitar momentos de aprendizagem, auxiliam as crianças a serem também os protagonistas do seu próprio aprendizado.

## Referências

- BECKER, F.; FERREIRA, R. R. (Orgs.). **Discussão Virtual sobre “Interação em Epistemologia Genética”**. Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 5, n. 1, p. 190-235, 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3182/2495>>. Acesso em: 9 fev. 2014.
- BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes médicas, 1984.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise didática**. São Paulo. Moderna, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP. Pontes, 1997.
- MARTÍNEZ, Lucila. **Escola, sala de leitura e biblioteca criativa**. 3a ed. Petrópolis, RJ. Autores & Agentes & Associados, 1998.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PIAGET, J. **Fazer e compreender**. Trad. Cristina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978.
- SILVA, A. C.; NUNES, C.; SIM-SIM, I. **Linguagem e comunicação no Jardim-de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

## NECESSIDADES LEITORAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

**Giovanna Bilar Rodrigues**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
gbillarrodriques@gmail.com

**Vitória Cristina Paesca**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
vitoria.cristina.paesca@gmail.com

**Geuciane Felipe Guerim Fernandes**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
geuciane@uenp.edu.br

### Resumo

Este trabalho está vinculado ao programa de extensão BRINQUEPED UENP: integrando o ensino, a pesquisa e a extensão e tem como objetivo geral reconhecer a relevância das práticas de leitura na primeira infância como um caminho de aprendizagem e desenvolvimento de necessidades leitoras. No levantamento de dados qualitativos, realizou-se uma revisão bibliográfica, em diálogo com autores que tratam sobre a temática. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, as relações e vivências experimentadas pelos bebês e crianças pequenas durante a primeira infância são essenciais para seu desenvolvimento. Os estudos têm demonstrado que a leitura é uma prática social de apropriação da cultura e das relações sociais, promovendo progressos qualitativos no desenvolvimento humano. Assim, os resultados demonstram a importância da mediação dos professores nessa prática pedagógica, permitindo que os sujeitos desde a mais tenra idade criem necessidades leitoras.

**Palavras-chave:** Leitura; Infância; Mediação; Histórico-Cultural.

### Introdução

Vivências e interações com o outro e com o meio são direções importantes para a formação do ser humano, sendo este um sujeito histórico-cultural. Desde o nascimento, a criança inaugura possibilidades de aprendizagem, para isso necessita das relações com o adulto mais próximo e com o meio que vive. A Teoria Histórico-Cultural visa a importância das relações sociais com o meio e o sentido que é atribuído às experiências que a criança vivencia, tornando-se ativas na apropriação da cultura e se humanizando a cada aprendizado.

Os três primeiros anos de vida, chamados de primeira infância, é período de intenso aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos e em cada momento há uma atividade-guia que organiza e

melhor regula as funções psíquicas do sujeito. Durante a primeira infância, “a atividade por meio da qual a criança aprende e se desenvolve é a comunicação emocional direta e posteriormente a atividade objetal manipulatória.” (Mendes *et al.*, 2020, p.126).

Desse modo, ao pensar em práticas de leitura com e para os bebês e crianças pequenas é possível compreender que podem ser iniciadas desde o primeiro ano de vida, garantindo a apropriação e ampliação de vivências significativas. Logo, questiona-se: “Como criar necessidades leitoras desde a primeira infância?” Neste sentido, este trabalho tem como objetivo reconhecer a relevância das práticas de leitura na primeira infância como um caminho de aprendizagem e desenvolvimento de necessidades leitoras. Os resultados destacam que a mediação do professor, a organização do espaço e materiais escolhidos para as vivências leitoras são essenciais para que os bebês e crianças pequenas possam desenvolver vínculos positivos com as práticas leitoras.

### **Procedimentos metodológicos**

Este resumo expandido fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa. O material selecionado tem como intuito abordar leituras que dialogam com a temática da leitura os três primeiros anos de vida (Campos; Rosemberg, 2009; Frago, 2001; Giroto, 2016; Mendes *et al.*, 2020; Modesto-Silva; Souza, 2019, apud Sánchez, 2015; Sanjuán, 2018; Santos, 2020; Silva, 2019; Pasqualini, 2013). Desta forma, foi possível analisar a importância do planejamento e organização do professor da Educação Infantil para mediar as vivências leitoras com e para os bebês e crianças pequenas, bem como a necessidade do professor se apropriar teoricamente das especificidades das crianças a cada momento da infância.

### **Resultados e Discussão**

O hábito de se relacionar com o universo da leitura pode ser estimulado desde o primeiro ano de vida do bebê, sendo que desde seu nascimento é capaz de aprender com as situações vividas, apropriando-se de conhecimento e conseqüentemente desenvolvendo funções psíquicas. No contexto da Educação Infantil, encontramos constantemente na rotina, a leitura de livros, histórias e contos, sendo uma prática que promove necessidades e vínculos positivos com a leitura.

O primeiro ano de vida é marcado pela intensa relação de dependência bebê-adulto, que tem como atividade principal a comunicação emocional direta. O adulto é a centralidade do processo psíquico do bebê e é ele quem cria motivos para que o bebê desenvolva sua comunicação e interação com o outro e o meio. Dessa forma, a partir das experiências significativas e do desenvolvimento da criança, a relação com o adulto perde intensidade e os objetos despertam o interesse de manipulação e descoberta, sobretudo entre o segundo e o terceiro ano de vida, tendo como atividade-guia desse período a atividade objetual manipulatória (Pasqualini, 2013).

Contudo, a leitura de livros para bebês causa um estranhamento ao olhar de muitos que não reconhecem nessa prática o desenvolvimento psíquico do sujeito, porém sabe-se que “o bebê não entende as palavras do adulto que o cuida e educa, mas compreende o tom da fala, o seu toque, seu olhar” (Santos, 2020, p. 35). Ou seja, a mediação no momento da leitura faz toda a diferença, o professor que tem essa perspectiva para com suas práticas pedagógicas, permite que as crianças se apropriem das ações mediadas por ele.

Quando as funções psíquicas da criança passam a ser guiadas pela atividade objetual manipulatória, por volta do segundo ano de vida, o livro como objeto que pode ser manipulado, tende a ser material de estimulação para a necessidade leitora. Segundo Girotto (2016, p. 37) “[...] os pequenos e os pequeninhos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais”, dessa forma é essencial pensar na organização do espaço e dos materiais a serem usados no momento da leitura.

Assim, os espaços apropriados trazem a importância no progresso da leitura na primeira infância, desta forma, os “mediadores de leitura, livros de qualidade e também os espaços acolhedores propiciam aos bebês e às crianças situações de afetividade que colaboram para o desenvolvimento infantil” (Silva, 2019, p.46).

Na educação infantil é devido que os espaços estejam adaptados à altura das crianças, na maneira que possam transitar com autonomia e atendendo as necessidades que a criança precisa. Além disso, é aconselhável verificar se os pequenos conseguem acessar os objetos, como brinquedos e livros, disponíveis no ambiente. A presença de prateleiras baixas e abertas, por exemplo, caracteriza um espaço que estimula a independência, permitindo a liberdade para explorar as estantes, consultar títulos e selecionar livros para manipulação individual. “o espaço não é neutro, sempre educa” (Frago, 2001, p. 75), oferecendo assim propostas que despertam o interesse pelas narrativas, imagens e mediações

leitoras. Para isso, torna-se importante expor capas dos livros em estantes ou varais, colocar livros em caixas, onde o pequeno possa selecionar o que lhe interessa, assim como permitir espaço para essa exploração, caminhando e movendo-se livremente pelo chão, seja engatinhando ou se rastejando (Modesto-Silva; Souza, 2019). A promoção da leitura para bebês e crianças, conforme proposto por Campos e Rosemberg (2009), requer uma abordagem cuidadosa que considere tanto a materialidade do livro quanto às características específicas de cada faixa etária. Organizar essa experiência respeitando a capacidade de concentração e atenção das crianças pequenas, bem como as atividades guias, torna-se um caminho possível.

Para tanto, a manipulação de materiais escritos (livros, jornais, revistas) deve ser proporcionada às crianças de acordo com suas possibilidades e interesses. Livros almofadados, resistentes a mordidas e às mãos ainda em desenvolvimento de coordenação, são recomendados, inclusive aqueles que podem ser utilizados em ambientes como banho, banheira e piscina. Essa manipulação é considerada crucial, pois, ao longo do tempo, as crianças transcendem a simples percepção material, avançando para a concentração no conteúdo do livro (Moreira, 2022).

A importância do colo é destacada como uma forma essencial de comunicação emocional através do corpo, incentivando o desenvolvimento dos sentidos e caracterizando-se como um ato fundamental de cuidado e educação. Esse contato físico é fundamental na formação das relações criança-objeto e criança-adulto, base para a atividade de apropriação dos objetos, oferecendo benefícios ao desenvolvimento da linguagem (Demambro, 2021).

Neste contexto, as relações criança-objeto e criança-adulto são cruciais para a apropriação dos objetos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da linguagem. Isso indica a necessidade de estratégias educativas que incentivem a manipulação de objetos pelas crianças (Silva, 2019). Finalmente, a dimensão espaço-temporal, objetual, modal e relacional são aspectos significativos a serem considerados ao planejar atividades de leitura com crianças. Analisar onde e quando ler, com que material e sobre qual assunto, além de como e com quem ler, são aspectos que enriquecem a experiência de leitura para os pequenos (Silva, 2019).

### **Considerações finais**

Esse trabalho teve como objetivo reconhecer a relevância das práticas de leitura na primeira infância como um caminho de aprendizagem e desenvolvimento de necessidades leitoras. A partir da

pesquisa realizada, concluímos que ao ser mediada de forma significativa, a leitura é uma prática pedagógica capaz de desenvolver o interesse e a descoberta do mundo. Para isso, torna-se necessário pensar a organização de tempos, espaços e materiais com e para os bebês e crianças pequenas.

Dessa maneira, ao considerar as especificidades de cada atividade-guia, o professor pode criar possibilidades significativas, de forma que os bebês e crianças pequenas estejam ativas, contribuindo para que desde a mais tenra idade seja despertado a necessidade e o prazer do universo da leitura.

### Agradecimentos

Agradecemos à UEL pela oportunidade de participar desse evento que enriquece a relação da leitura e práticas pedagógicas para a educação das crianças. Agradecemos a UENP Campus Cornélio Procopio pelos incentivos para pesquisa.

### Referências

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

DEMAMBRO, Aline Maria. **O desenvolvimento da linguagem oral em crianças menores de 3 anos: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural das diretrizes e objetivos do manual de procedimentos**. 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, 2021.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

GIROTTI, C. G. G. S. Literatura na infância: a criança, o livro e a capacidade de ler. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 34–52, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i3.3745. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3745> . Acesso em: 14 fev. 2024.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini *et al* (org.). Os Sentimentos e a formação da personalidade infantil: elementos para a organização da prática pedagógica. In: (ORG.), Anderson Borges Corrêa Et Al.. **Educação e Humanização dos bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020. p. 7-284. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8>. Acesso em: 08 fev. 2024.

MODESTO SILVA, Kenia Adriana de Aquino; SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitores Na Primeira Infância: Um Relato De Pesquisa UNESP/Presidente Prudente/CELLIJ Eixo temático 4: Formação de Professor da Educação Infantil** Agência Financiadora: CNPq, 2019.

MOREIRA, Kelly Maria Bastos Paulo. **Estratégias para estimular a leitura literária na primeiríssima infância com crianças de 0 a 3 anos.** 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/1334/KELLY%20MARIA%20BASTOS%20PAULO%20MOREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, Simone Silveira dos. A atividade comunicativa na educação de bebês e crianças pequenas. In: (ORG.), Anderson Borges Corrêa Et Al. (org.). **Educação e Humanização dos bebês e de crianças pequenas:** conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Cultura Acadêmica, 2020. p. 7-284. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8>. Acesso em: 10 fev. 2024

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O pequeno leitor e as estratégias de leitura:** mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181338>. Acesso em: 11 fev. 2024.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97

## LEITURA NA ESCOLA: FORMANDO PEQUENOS LEITORES

**Emmanuelle Gonçalves Perinetti**

Universidade Estadual Paulista  
emmanuelleperinetti1@gmail.com.br

**Kaio Aparecido Santos Santana**

Universidade Estadual Paulista  
kaios4313@gmail.com

**Laura Cristina Reis dos Santos**

Universidade Estadual Paulista  
lcreis.92@outlook.com

**Maria Luisa Augusto Pinheiro**

Universidade Estadual Paulista  
marialuisa.p@outlook.com.br

**Rayssa Marques Gally**

Universidade Estadual Paulista  
rah-gally@outlook.com

### Resumo

O documento ressalta a importância da leitura e das vivências com leituras na Educação Infantil, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Essas práticas de leituras permitem aos educadores observar os comportamentos e necessidades individuais de cada criança, adaptando suas abordagens. Além disso, a leitura possibilita que elas explorem, compreendam e questionem o mundo ao seu redor, construindo conhecimento de forma colaborativa e significativa. Ao integrar a leitura ao contexto social, histórico e cultural das crianças, enfatiza-se um aspecto crucial para a formação de cidadãos críticos.

**Palavras-chave:** Leitura; Livro de imagem; Criança; Formação.

### Introdução

A leitura desempenha um papel essencial na formação das crianças, enriquecendo seu crescimento com imaginação e criatividade - ela enriquece a experiência educacional delas, preparando-as para se tornarem cidadãos críticos, criativos e engajados.

Esse texto tem a intenção de lançar luz sobre a importância da leitura e das práticas de leitura no contexto da Educação Infantil, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento integral da

criança, incluindo a formação de valores, atitudes e habilidades. A narrativa foi desenvolvida com base no relato de experiência no Programa de Residência Pedagógica vivenciado pelo residente Kaio, junto às crianças da classe denominada "Turma da Pipoca" (identificação própria de nomeação do grupo com crianças de 5 e 6 anos de idade). É preciso mencionar ainda, que as análises, observações e acompanhamento das rotinas ocorreu em uma turma de Infantil II da EMEI Sambalelê, escola situada no extremo da zona sul de Marília e, segundo consta no Projeto Político Pedagógico e proposta curricular do município, adere aos pressupostos da THC (Teoria histórico-cultural) e pedagogia Freinet.

Ao discutir a influência da leitura na formação das crianças na escola, Freinet (2004) ressalta:

Dê aos seus alunos ferramentas de trabalho, uma imprensa, linóleo para gravar, lápis de cor para desenhar, fichas ilustradas para consultar e classificar, livros para ler, um jardim e uma coelheira, sem esquecer o teatro e os fantoches — e a Escola será esse canteiro em que a palavra trabalho aparecerá em todo o seu esplendor, ao mesmo tempo, manual, intelectual e social, no seio do qual a criança nunca se cansa de procurar, de realizar, de experimentar, de conhecer e de subir, concentrada, séria, refletida, humana!. (Freinet, 2004, p.145).

Assim, vemos a importância de permitir que as crianças explorem as leituras de acordo com seus interesses e conhecimentos, desde que essas leituras sejam significativas, tenham significado para suas experiências pessoais promovendo a expressão pessoal e a interação social das crianças.

Dessa forma, essas práticas realizadas no cotidiano escolar desenvolvem nas crianças a compreensão de diferentes perspectivas do mundo, expressão livre das próprias ideias, além de ampliar a imaginação e a criatividade. Segundo o PPP da instituição escolar (adendo de 2023), "A formação de leitores é uma necessidade social para que aconteça a promoção humana" (PPP, 2023, p. 34).

Sendo assim, o documento demonstra objetivos específicos para o desenvolvimento de leituras diversas, incluindo diferentes gêneros textuais, para aprimoramento da atenção, concentração nos momentos de leitura, além da exploração dos diferentes espaços da escola, para realizar tais vivências. Além disso, a prática da leitura permite que os educadores observem os comportamentos, as emoções, os interesses e as necessidades individuais de cada criança, possibilitando a reflexão em suas práticas pedagógicas, diante da necessidade urgente da aprendizagem e visão ampliada da cultura mais elaborada. Isso também os capacita a reconhecerem conquistas e adaptarem suas abordagens conforme as necessidades identificadas. Conforme observa Vigotsky (1995):

Partindo do princípio de que as funções psíquicas são de base social e histórica, ou seja, se realizam na relação entre os sujeitos. Relação feita a partir dos instrumentos e signos, objetos

da cultura criados para sua constituição, na escola, intencionalmente organizada (VIGOTSKY, 1995).

Por fim, este relato contribui para a socialização de uma experiência vivenciada e uma reflexão constante sobre a importância da leitura na formação das crianças da educação infantil, no sentido de garantir o desenvolvimento integral das crianças e levá-las a desenvolver também ampliação da visão do mundo, percepção e pensamento crítico.

### **Relato de experiência**

Começamos mais uma tarde com a Turma da Pipoca, iniciamos com uma cantiga em roda de recepção, e em seguida o professor apresentou a rotina daquela tarde retomando os combinados da turma e anunciando um momento de leitura - obra “A flor do lado de lá”, um livro de imagens do autor Roger Melo. As crianças já ficaram extremamente curiosas! O livro foi apresentado em um projetor digital com o intuito de que todos tivessem uma visão ampliada das páginas, e o acompanhamento simultâneo durante a leitura. E para dar sequência, um espaço delimitado foi solicitado às crianças, para que pudessem ter mais conforto no ambiente e se sentirem mais aconchegadas, para analisar as imagens e fazer inferências particulares sobre o enredo.

O professor iniciou a leitura com a primeira página em preto e branco, e logo se viu que a expressão no rosto das crianças havia mudado - estavam se questionando do porquê a anta estava olhando triste para flor. Elaboraram várias teorias do que poderia ser, demoraram um pouco para identificar qual era o animal da história, alguns diziam que era um rinoceronte, um boi e uma zebra. Chegaram a uma conclusão coletiva juntamente com o professor, de que se tratava de uma anta. Ao passar para próxima página, a história já estava colorida - foi uma alegria, todos perceberam que a anta ficava muito feliz e com sorriso no rosto por ver a flor que

tanto queria. As crianças ficaram muito animadas com as cores vibrantes das ilustrações e se identificaram com a história da anta e a flor que ela tanto queria.

À medida que a história se desenrolava, as crianças se identificavam com os desafios enfrentados pela anta, ficavam se perguntando o porquê que ela queria tanto aquela flor, quando a anta pula pela primeira vez na água foi um espanto só, todos viram a dificuldade que era chegar do outro lado.

Conforme a história avançava, pude perceber a liberação de energia e vontade de se levantar, todos queriam falar sobre suas experiências, ainda mais por ser um livro sem texto e a imaginação estava

totalmente visível naquele ambiente. Elas vibravam a cada virada de página, ansiosas para descobrir o que aconteceria em seguida.

As crianças ficaram muito surpresas quando viram que a flor, na verdade, estava em cima de uma baleia, além dela estar pendurada onde sai água da respiração da baleia. Algumas crianças se manifestaram diante da ilustração desta página: Théo disse que já viu uma baleia, que o pai do Victor Hugo pesca baleia, Lais disse que a flor não cresce em baleia. Foi um momento de muita interação e reflexão com as soluções criativas que encontrava de chegar até a flor: riam, faziam perguntas e até mesmo ofereciam suas próprias ideias de desfecho da história.

Quando finalmente chegou o desfecho e, as crianças perceberam que havia várias outras flores iguais aquela que anta tanto queria, do outro lado dela, então perceberam que o animal não precisava ficar triste, pois agora tinha várias outras flores. Suspiros de satisfação foram feitos, ficaram felizes com o desfecho reconfortante. O momento foi mágico, de conexão e aprendizado, onde a imaginação floresceu e os corações se encheram de alegria. E assim, "Flor do Lado de Lá" se tornou não apenas uma história, mas uma memória querida que essas crianças levarão consigo para sempre.

## **Resultados e Discussão**

O livro "A Flor do Lado de Lá" de Roger Melo é uma obra que promove reflexões sobre temas como amizade, empatia e aceitação das diferenças. As discussões se organizavam em torno do valor da amizade, obstáculos que temos na vida assim como a anta da história, e como devemos olhar os detalhes das dificuldades para que assim possamos alcançar os nossos objetivos.

A reflexão final fica por conta de, como nós não damos valor no que temos à nossa volta, sempre buscamos o mais difícil. A experiência foi de muita compreensão e muita empatia com todos os amigos da turma, acredito que assim como eu, as crianças levarão essa história para a vida, para que assim possamos nos tornar seres humanos melhores e enxergar as experiências com viés positivo e como norteadoras de reflexões futuras.

## **Considerações finais**

Através da observação da prática de leitura com a Turma da Pipoca ficou evidente a importância da leitura na Formação da Educação Infantil. É através da leitura que as crianças passam a

desenvolver sua imaginação, criatividade e pensamento crítico. Além disso, a leitura permite que elas explorem seus próprios interesses, promovendo a expressão pessoal e a interação social.

Integrar a leitura ao contexto social, histórico e cultural das crianças também é essencial para tornar a experiência de leitura significativa e envolvente. O relato de experiência apresentado com a leitura do livro "A flor do lado de lá" exemplifica como essa prática pode despertar curiosidade, encantamento e identificação nas crianças.

Em vista disso, os livros de imagens também desempenham um papel importante no desenvolvimento infantil, como na obra supracitada. Eles oferecem às crianças a oportunidade de contar suas próprias histórias, usando sua imaginação e criatividade para interpretar as imagens e criar suas narrativas. Assim, a análise das imagens é uma ótima maneira de envolver as crianças na leitura e estimular sua imaginação e criatividade.

Por fim, a imersão na narrativa proporcionou um momento mágico de conexão e aprendizado, onde a imaginação floresceu e os questionamentos surgiram de forma colaborativa e significativa.

### Referências

FREINET, Célestin: **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAMBALELÊ, Emei. **Adendo ao Projeto Político Pedagógico**. Marília: Emei Sambalelê, 2023. 198p.

VYGOTSKY, L.S.: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## LITERATURA INFANTIL, CRIANÇAS E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: UMA ANÁLISE DA OBRA “A MENINA QUE PINTAVA SONHOS”

**Emily Adriani Alves**

Universidade Estadual Paulista  
emily.a.alves@unesp.br

**Janaína Stéphanhy Brabo**

Universidade Estadual Paulista  
janaina.brabo@unesp.br

**Julia Rodrigues de Souza**

Universidade Estadual Paulista  
julia.r.souza@unesp.br

**Maíra Isabel Zibordi**

Universidade Estadual Paulista  
maira.zibordi@unesp.br

**Vitoria Pereira da Costa Alves**

Universidade Estadual Paulista  
vpc.alves@unesp.br

### Resumo

Trata-se de um relato de alunas participantes do PRP (Programa de Residência Pedagógica) da UNESP de Marília, atuantes na EMEI Sambalelê. O trabalho contém informações sobre literatura infantil, sua experiência estética, e os relatos de crianças de 5 anos sobre a obra “A menina que plantava sonhos” de Rafael Freitas e ilustrada por Flora Santos. O objetivo é permear as relações entre a obra e as crianças, buscando compreender a relevância do contato com a Literatura Infantil e sua importância na formação integral das crianças, além de analisar os aspectos relacionados à experiência estética que as crianças obtiveram, a partir das trocas estabelecidas entre sujeitos e obra.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Educação Infantil; Experiência Estética.

### Introdução

A importância da Literatura Infantil transcende a contação de histórias, é um veículo para a educação emocional, social, cultural e cognitiva das crianças, oferecendo histórias envolventes, de forma que as crianças possam relacionar o livro com suas vivências. O ato da leitura não está relacionado apenas a proferir palavras. Segundo Girotto (2016, p. 37):

No mundo contemporâneo, não há apenas grafemas/letras no aguardo de fonemas/sons para, por meio do ato de ler, haver a composição da leitura, porque ela passou a pertencer, graças à evolução da relação suporte/leitor, segundo os estudiosos da leitura e da história da leitura, ao universo 'semiótico dos olhos', em vez de permanecer submetida à regência das 'leis sonoras'.

Além disso, as obras possibilitam que as crianças tenham liberdade de compreensão, expressão e que se encontrem, desencontrem e reencontrem com o mundo, com os signos e significados, ou seja, com a vida.

Uma importante questão na Literatura Infantil é permitir que as crianças estabeleçam infinitas trocas, trocas estas, que podem ocorrer de diferentes formas. Girotto (2016, p. 41) diz que as crianças “realizam inferências, visualizações, questionamentos, predições, sínteses provisórias, acionando as estratégias cognitivas e metacognitivas para atribuir sentidos ao seu ato de ler”.

Dessa forma, é papel do professor, escolher obras de Literatura Infantil que possibilitem que as crianças tenham acesso a todas essas experiências e vivências, já que “textos móveis ou pouco estabilizados sobre o suporte, promove a necessidade de a criança, orientada pela ação de atribuição de sentidos, encontrar as pistas semióticas que sinalizam e caracterizam o ato cultural de ler.” (Arena, 2014, p. 242).

Neste trabalho analisamos a obra “A menina que plantava sonhos” (2020), de Rafael Freitas e ilustrado por Flora Santos e o momento da contação da história na escola EMEI Sambalelê, onde somos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, nos possibilitando uma imersão na realidade do educar, ao vincular o processo formativo do licenciando com as práticas pedagógicas da preceptoria dos professores das escolas públicas e com o Orientador(a) da universidade.

As ilustrações do livro feitas pela Flora Santos, com traços finos e divertidos, é um instrumento emancipador, capaz de fazer o leitor ou o ouvinte da obra emergir para dentro do livro e imaginar o dia a dia da aventureira Duda, protagonista do livro, que vive aventuras singulares que ecoam a ludicidade. Desse modo, a experiência estética da ilustração é essencial para que as crianças se sintam pertencentes à história contada, sendo um dos recursos cruciais da Literatura Infantil, que é indispensável para a construção de cidadãos conscientes.

### **Procedimentos metodológicos**

O livro “A menina que plantava sonhos” (2020), escrito por Rafael Freitas e ilustrado por Flora Santos, foi publicado pela editora Dos Primos em 2020. Trata-se de um livro infanto-juvenil e conta com

26 páginas entre texto verbal e ilustrações coloridas de forma que sua estrutura aproxima o leitor do enredo e provocam sentimento a partir da história.

### Imagem 1: Capa



Fonte: A menina que plantava sonhos, de Rafael Freitas, ilustrado por Flora Santos (2020).

Na capa é retratado Duda, protagonista do livro, considerada uma criança aventureira por apresentar machucados, sinais de suas peripécias. A obra acompanha a personagem, uma menina cheia de sonhos, o que permite a possibilidade de inferência e identificação das crianças, que tem seus próprios sonhos, como percebe-se pelas ilustrações dela realizando o jogo do faz de conta em seu quintal, enquanto brinca e imagina diversas realidades diferentes. A trama da história começa quando um certo dia ela vê um lindo pássaro com as cores do arco-íris, carregando uma luminosa semente em seu bico e, encantada com a visão, se alegra ainda mais quando o pássaro pousa e deixa a semente para ela e voa indo embora. Duda então planta a semente e a rega com todo amor. Dessa semente, nasce uma admirável árvore, com flores que remetem a borboletas. Duda com todo carinho que sentia por todos da sua vizinhança, decide entregar uma flor para cada vizinho. A obra retrata a entrega dessas flores feitas com muito afeto, pois no final é exposto que essa simples ação de Duda, ajudou aqueles que mais precisavam. A última flor entregue, que é mencionada como a mais cor de rosa e a mais bonita, Duda dá para sua mãe.

**Imagem 2:** Árvore com flores de borboleta e Duda e sua mãe



**Fonte:** A menina que plantava sonhos, de Rafael Freitas, ilustrado por Flora Santos (2020, p. 15 e 21).

A entrega dessas flores feita pela Duda, transmite leveza e carinho por onde passa, o que pode permitir ao leitor a reflexão sobre uma humanidade que necessita de mais afeto, mais tempo e mais calma. Ao decorrer do livro, no dia seguinte a entrega das flores cor de rosa, Duda recebe uma festa em sua casa, realizada por todos os seus vizinhos. Seu José que não sorria há muito tempo a recebe de sorriso aberto e agora sorri a todo momento, Dona Lita que estava doente, estava curada e havia feito muitos doces para a menina.

**Figura 3:** Festa de Duda



**Fonte:** A menina que plantava sonhos, de Rafael Freitas, ilustrado por Flora Santos (2020, p. 24 e 25).

Assim a obra termina com a seguinte frase: “Seriam as flores cor-de-rosa da árvore iluminada ou seria Duda, a menina que plantava sonhos? (Freitas, 2020, p. 24). Deixando uma lacuna de sentido,

para que o leitor reflita sobre qual o verdadeiro significado da história, da mudança, da cura e possa, novamente, pensar na sociedade. Através da obra e o que a compõe, sua linguagem e as ilustrações, o autor oferta a ludicidade enquanto fala de um cotidiano que é comum a diversas crianças. De maneira sensível e potente, o autor ressalta essas vivências subjetivas de Duda de forma que a criança que escute ou leia a obra se identifique com o que a personagem sente, mesmo que não tenha acessado aquele tipo de vivência ainda.

Assim, a experiência estética que as crianças acessam ao longo da história é alimentada pela ludicidade e pela oportunidade de dialogar com a obra a partir das reflexões que ela permite, que traz a percepção dos diferentes aspectos da história. Para Vygotsky, “a arte está para a vida como o vinho está para a uva” (Vygotsky, 1999, p. 307), pois as experiências estéticas nos levam a representar e criar subjetividades, significá-las e ressignificá-las também quando necessário, ou seja, a experiência estética para a criança é um guia no seu autoconhecimento e conseqüentemente em suas vivências sociais.

Essa experiência estética para a criança é importantíssima, visto que o contato com a natureza embora presente em diversos espaços, por muitas vezes não é representado e menos ainda investigado. As descrições de experiências sensoriais que Duda tem quando interage com a terra, a semente e as flores também contribuem para a apreciação e a participação no processo de plantio e cultivo oferecendo às crianças um contato com o ciclo de vida das plantas, além de promover responsabilidade. A vivência de Duda no contexto comunitário, quando a personagem cria relações de afeto com seus vizinhos, também é a muito rica no que diz respeito ao seu desenvolvimento social, emocional e cultural. Essas relações moldam a forma como as crianças se relacionam e contribui para a construção de uma comunidade mais inclusiva e diversa. Isso pode possibilitar a capacidade de compartilhar experiências, expressar sentimentos e receber apoio emocional, sendo vital para o crescimento emocional das crianças.

## **Resultados e Discussão**

“A menina que plantava sonhos” (2020), de Rafael Freitas e ilustrada por Flora Santos, cativa leitores de diversas idades ao apresentar uma narrativa envolvente e inspiradora. Na escola foi feita a leitura dessa obra para a Turma da Borboleta em 2023, com crianças de 5 e 6 anos, onde elas participaram ativamente da leitura debatendo possíveis acontecimentos do livro. De forma que eles

pudessem se identificar com a personagem, em uma roda de conversa eles expressaram os seus próprios sonhos:

**Quadro 1:** Registros dos sonhos das crianças

R. disse que seu sonho é ser policial e já N. quer ser jogador de futebol. J. expressa o desejo de ter dois drones, o J.G. é de ter uma moto, E. quer morar em uma mansão gigante e A.C. fala que seu sonho é trabalhar na empresa em que sua mãe trabalha, assim poderia ficar junto da mãe. N. têm o desejo de ganhar duas bebês reborn e M. quer ser a Lava Girl do filme “As Aventuras de Sharkboy e Lavagirl”.

Fonte: Diário de Campo (arquivo pessoal).

Percebe-se nos relatos das crianças a singularidade de cada um, pois os sonhos refletem os desejos mais profundos da criança, moldados por seu repertório cultural. Ao debatermos sobre sonhos com eles, estamos valorizando-os e de certa forma incentivando-os a lutar sempre pelos seus sonhos, criando uma comunidade mais colaborativa e solidária, igual a vizinhança de Duda. A luta pelos sonhos está relacionada à função social que as crianças assumem, além do trabalho cooperativo, pois como ressalta Freinet (1978):

Onde não pode existir uma cooperativa escolar estatutariamente organizada, o professor primário tem o dever de colocar a economia e a atividade da classe nas mãos das crianças, de as orientar para uma colaboração comunitária que esteja de acordo com as novas técnicas de trabalho que nós preconizamos, primeira etapa – vital – da cooperativa escolar que um dia se espalhará por todas as escolas libertas pela própria libertação do proletariado. (Freinet *apud* Freinet, 1978, p. 210).

A capacidade do autor em abordar questões universais, como amizade, coragem e esperança, despertou interesse nos leitores, levando a discussões significativas sobre a necessidade de perseguir nossos sonhos. Além disso, a obra também provocou reflexões sobre a importância da natureza. O debate em torno do livro evidencia não apenas sua capacidade de entreter, mas também de estimular uma reflexão mais profunda sobre os valores fundamentais que moldam nossas experiências e escolhas, em especial com pouca idade.

**Considerações finais**

Através da análise da obra, ressalta-se a importância da literatura infantil e a experiência estética na vida e formação das crianças. Nessa história em específico, as inspira a terem reflexões profundas sobre valores, amizade, sonhos e a relação com o mundo ao nosso redor.

Em suma, "A Menina que Plantava Sonhos" (2020) de Rafael Freitas, encanta com sua narrativa envolvente e transcende as páginas, inspirando os leitores a perseguirem seus próprios sonhos. Com sua mensagem poderosa e universal, o livro se destaca como uma obra que não apenas entretém, mas também ilumina os corações e mentes daqueles que têm o privilégio de embarcar em sua jornada emocionante.

### Agradecimentos

Agradecemos à EMEI Sambalelé e seus preceptores. À Capes pelo financiamento do projeto de residência pedagógica. À direção, coordenadores e à professora Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto que coordena o PRP, pelo comprometimento em nos orientar e pela dedicação de seu tempo para que o nosso trabalho seja construído.

### Referências

ARENA, D. B. **Unidades e funções da linguagem: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural**. In: Maria Izaura Cação; Sueli Amaral Mello; Vandeí Pinto da Silva. (Org.). Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 1. p. 239-258.

FREINET, Élise. **Nascimento de Uma Pedagogia Popular: Os métodos Freinet**. Lisboa: Editora Estampa, 1978.

FREITAS, Rafael. **A menina que plantava sonhos**. Ilustrações Flora Santos. São Paulo. SP: Ed. Dos Primos, 2020.

GIROTTO, C. G. G. S. **Literatura na infância: a criança, o livro e a capacidade de ler**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 34-52, 2016.

JUNIOR, A.D. et al. **Educação estética: a arte como atividade educativa**. Patrícia Lima Martins Pederiva; Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves; Fabrício Santos Dias de Abreu (Org). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 317.

## ENTRE LIVROS, DESCOBERTAS E SORRISOS: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES ADVINDAS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA DESDE A INFÂNCIA

**Elaine Cristina Mateus**

Universidade Estadual de Londrina  
lainemateus7@gmail.com

### Resumo

A leitura é uma prática que traz inúmeros benefícios e quando estimulada desde a infância, os impactos positivos são grandes. Por meio dela, é possível estimular a concentração, a memória, o raciocínio, a compreensão, a linguagem oral, a imaginação, o repertório cultural, pois a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Tendo como problemática pesquisar em qual momento da vida deve-se iniciar a leitura, e como ocorrem as interações e aprendizagens das crianças por meio da leitura, essa pesquisa objetivou buscar possibilidades de leitura, (re)leitura, brincadeiras, criação e (re)contação de histórias infantis utilizando palitoques, livro *pop up* e fantasias. Teve como lócus de pesquisa Cmeis da rede pública do Norte do Paraná. A coleta de dados ocorreu com 22 crianças de 2 a 3 anos. Nos resultados, observou-se no decorrer das aulas as crianças apreciam ler e de usar diferentes recursos pedagógicos para criar histórias. Concluiu-se, portanto, a relevância de iniciar a leitura desde a gestação. E, após o nascimento, é imprescindível o adulto continuar a ler histórias, interagir e ouvir as crianças, suas propostas, indagações, interpretações e desafiá-las a romper limites e superar seus medos. Devendo continuamente propor experiências diferenciadas, especialmente ligadas às brincadeiras infantis e a leitura.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Leitura; Brincadeiras infantis; Livros.

### Introdução

Toda pesquisa, especialmente a que acontece na escola, numa perspectiva direcionada ao ensino e à aprendizagem, deve compreender que além de dirigir o olhar sobre determinados objetos, visando produzir conhecimentos sobre eles, deve propiciar a reflexão e análise da própria prática do professor (TARDIF, 2005). Assim, é indispensável ao pesquisador estar atento aos detalhes, sabendo observar, analisar, pensar acerca das diferentes realidades que permeiam o ambiente escolar, com o intuito de que seu objeto de pesquisa seja resultante de uma inquietação, a qual instigou o pesquisador a estudar e buscar respostas fundamentadas cientificamente.

Nesse contexto, enquanto professor da rede pública do Norte do Paraná e compreendendo a importância da educação na vida escolar do indivíduo, defende-se que o professor deve expressar por meio de suas condutas amor, empatia, respeito, atitudes humanas, afetivas e acolhedoras. A infância é uma fase da vida humana que faz parte de um processo que emana do ensino aprendizagem por meio

das práticas pedagógicas com finalidade de construção de habilidades e conhecimentos nos seus aspectos diversos, como biológico, emocional, sociocultural e intelectual, rumo às etapas seguintes para Educação Básica.

A leitura está presente na vida das pessoas de diferentes maneiras, sendo uma habilidade necessária em muitas atividades. Ler é propiciar sentido e compreensão à língua escrita. Contemplam Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009) que a leitura na escola é amplamente valorizada e essencial para que o indivíduo amplie seus conhecimentos e auxilie no seu desenvolvimento humano como todo. O ato de ler incentiva o indivíduo a se tornar crítico, criativo e um habitual leitor. Nessa perspectiva, a leitura é uma das competências necessárias para que os estudantes se situem frente às exigências socioeconômicas e políticas contemporâneas.

No tocante, a leitura está presente em diferentes contextos, sendo amplamente valorizada na escola, continuando esta instituição responsável pelo ensino de práticas legitimadas, especialmente das relacionadas a ler e a escrever, como afirmam Oliveira e Santos (2005) e Witter (2004). Face a isso, é essencial que as práticas docentes evidenciem princípios metodológicos e pedagógicos, conhecimentos científicos, históricos e filosóficos construídos no decorrer dos anos, de modo que haja relação entre a teoria e a prática, como contemplam Maciel (2012) e Tanzawa (2009).

Da mesma maneira, é relevante analisar e considerar as condições físicas e as particularidades do contexto escolar, visando assim que haja maiores possibilidades de construção do conhecimento, interações entre os indivíduos do processo educacional, estimulando o bom convívio, o ensino e a aprendizagem, tão almejados aos estudantes (COLLARES; MOYSES, 1996; CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012). Concomitante a isso, no entender de Carlino (2003), o professor deve instigar nos estudantes o constante espírito de reflexão, de modo interdisciplinar acerca do homem, da identidade cultural, tanto no que tange à individualidade quanto ao seu posicionamento nos diferentes contextos que frequenta. A leitura instrumento básico para a informação e o saber tem que ser garantido a todos a aquisição desta habilidade, garantindo bases para o desenvolvimento pessoal e da própria sociedade.

Partindo desse pressuposto, foi investigado sobre a leitura com crianças pequenas na rede pública do Norte do Paraná. Participaram 22 crianças que iniciaram o ano com 2 anos e iriam completar 3 anos até dia 31/12. Essas crianças entram às 7h30 e iniciam a saída a partir das 17h do Cmei (Centro Municipal de Educação Infantil). Essas crianças no período matutino, são atendidas por duas professoras regentes e a tarde, por outras duas professoras regentes. Uma vez por semana, tanto no

período matutino quanto vespertino, entra uma professora auxiliar para que as professoras regentes possam realizar a hora atividade. Todas as professoras que atendem essas crianças, são formadas em Pedagogia e fizeram concurso público do município.

Durante a rotina, após estarem alimentadas e terem ido ao banheiro, comumente as crianças têm o momento da roda. Nesse momento, as crianças são ouvidas, cantam, batem palmas junto com as professoras. Contam para seus amigos as novidades. Em seguida, as professoras realizam a leitura de textos de diferentes gêneros textuais. Para essa pesquisa, objetivou buscar possibilidades de leitura, (re)leitura, brincadeiras, criação e (re)contação de histórias infantis utilizando diferentes recursos como palitoches, livro *pop up* e fantasias a partir da história João e Maria. Problemática: realizar um levantamento em que momento da vida deve-se iniciar a leitura, e como ocorrem as interações e aprendizagens das crianças por meio da leitura.

### **Procedimentos metodológicos**

Conforme anunciado no item anterior, todos os dias as crianças realizam a roda de conversa. Após cantar a música antes de iniciar a história, a professora apresentou o livro e questionou se conheciam a história. Depois, mostrou a capa e perguntou se era capa mole ou capa dura. Apresentou o nome do livro, perguntou se na sala há amigos que têm também a inicial J e M. Foi lido o nome do autor do texto, que é o mesmo quem fez as ilustrações, que são os desenhos. Explanou, então, as cores que tem na capa do livro, as personagens que estavam na capa, o cenário, onde ocorreu a história etc. Ao terminar a professora permitiu que as crianças manipulassem o livro, mostrassem aos amigos e quem quisesse, fazer a leitura da história à sua maneira.

No outro dia, durante a roda de conversa, a professora foi retomando junto com as crianças a história do dia anterior. Entregou em seguida, papel sulfite e pediu que cada um desenhasse a personagem que mais gostou da história. Chamou uma criança de cada vez e escreveu no palito o nome da criança, que pegou o palito e colou seu personagem favorito para que colassem. Dando sequência na atividade, no dia seguinte, as crianças apresentaram à turma o seu palitochê. Então, a professora pegou uma cartolina para construírem juntos um gráfico. Cada criança pegou seu palitochê e colou-o com fita crepe no gráfico. Ao final, as crianças contaram junto com a professora quantos votos cada personagem recebeu. Ao final da votação, cada criança pegou seu palitochê e brincou com seus amigos e com as professoras.

No outro dia, a professora levou caixas de papelão. Retomou com eles a história oralmente, entregou os palitoches, lápis de cor, giz de cera e pediu que eles fizessem a casa de doce ou a casa de João e Maria. As crianças também receberam as panelinhas, os fogões, as frutas, verduras e legumes que têm no Cmei e foi uma festa! Brincaram, se divertiram, apresentaram aos amigos seus feitos. Imitavam as personagens da história, mudando tom da voz e reproduzindo seus atos.

Para finalizar a semana, a professora conversou com as crianças sobre a importância da alimentação saudável. E para concretizar esse momento, a turma toda foi até o refeitório do Cmei, onde a professora apresentou o liquidificador, o espremedor de laranjas, a peneira e a jarra. Explorou junto com as crianças a função social de cada objeto, perguntou se já tinham visto e onde. Após essa explanação, apresentou cenouras, laranjas e beterraba. Exploram juntos cores e formatos. Depois, a professora espremeu as laranjas, colocou o suco no liquidificador, bateram e coaram. As crianças foram convidadas a provar os sucos: laranja com cenoura, laranja com cenoura e beterraba. Em seguida, no pátio, as crianças receberam fantasias, os palitoches, utensílios de cozinha, os legumes, frutas e verduras, e brincaram entre seus pares.

## **Resultados e Discussão**

Os resultados, observou-se no decorrer das aulas que as crianças apreciam ler e também utilizar diferentes recursos pedagógicos como livros, palitoches, fantoches para (re)criar histórias, com seus pares e individualmente. Suas condutas nesses momentos demonstraram criatividade, alegria, imaginação, superação de desafios e um vasto repertório cultural. Daí a relevância de se trabalhar a leitura desde antes do nascimento do bebê, pois as possibilidades de leitura, interpretações, criação e imitação, auxiliam no desenvolvimento do ser humano como um todo.

## **Considerações finais**

Esse trabalho representa o quanto a leitura é valiosa e precisa ser trabalhada de maneiras diferentes com as crianças, desde antes do seu nascimento. Nas escolas cabe ao professor pensar e propiciar possibilidades de leitura, (re)leitura, brincadeiras, criação e (re)contação de histórias infantis utilizando diferentes recursos, almejando assim, criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Há diversos espaços nos Cmeis para as crianças. É essencial então, que o docente

pense em cada particularidade e possibilidade, desafia a criança e a oportunize a crescer e desenvolver cognitivamente, socialmente, e que tenha uma infância feliz. Concluiu-se, também, a importância de ouvir as crianças, suas propostas, indagações, interpretações, desafiá-las, devendo o docente propor experiências diferenciadas, especialmente ligados às brincadeiras infantis.

## Referências

- CARLINO, P. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, Mérida v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.
- COLLARES, C.; MOYSÉS, M.A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. Campinas: Cortez, 1996.
- CUNHA, N. de B.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 46, n. 2, p. 247-254, 2012.
- CUNHA, N. B.; SANTOS, A.A.A.dos. Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas. **Estudos psicol.** Campinas, 2010, vol.27, n.3, p.305- 314.
- OLIVEIRA, K.L.de; **Compreensão em leitura, desempenho acadêmico e avaliação da aprendizagem em universitários**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba-SP, 2003.
- OLIVEIRA, R.M.G. de. **Leitura e práticas pedagógicas**: possibilidades de leitura crítica na educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- TANZAWA, E. C. L. **Leitura e compreensão de textos acadêmicos**: um estudo junto a alunos de dois cursos de graduação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring read-ability. **Journalism Quarterly**, 30, 415-433, 1953.
- TAYLOR, B. M. **Text structure, comprehension and recall**. In: SAMUELS, S. J. FARSTRUP, A. E. (Orgs.), What research has to say about reading instruction (pp. 220-235). Newark: IRA, 1992.
- WITTER, G. **Metaciência e leitura**. In: WITTER, G. P. (Org.), **Leitura: textos e pesquisas** (pp. 13-22). Campinas: Alínea, 1999. **Leitura e psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2004.



professor planeje suas atividades pedagógicas de uma forma mais direcionada, buscando alternativas para a melhora do desempenho escolar de cada aluno (Mazzo, 2021).

Concomitante a este pensamento inicial, a Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), destaca um importante papel do professor no desenvolvimento das crianças; é nessa fase, chamada primeira infância, que se constitui um período sensível para a criança, dada a maior plasticidade cerebral, ou seja, a transformação do cérebro através de experimentações e vivências (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2016).

É nesse período que a criança desenvolverá habilidades que serão utilizadas por toda sua vida. É na primeira infância que começa o desenvolvimento das FE, que é um construto mental responsável pelos nossos comportamentos, autonomia, planejamento e outras ações relacionadas ao pleno desenvolvimento da pessoa (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2016).

Neste sentido, os estudos das Funções Executivas e o desenvolvimento do córtex pré-frontal também apresentam relevantes contribuições para a educação, revelando um sistema complexo de funcionamento que permite compreender as potencialidades de aprendizagem do cérebro. Optamos por seguir o modelo de funções executivas de Adele Diamond (2013), que destaca as seguintes habilidades: a Memória de Trabalho ou Memória Operacional, o Controle Inibitório e a Flexibilidade Cognitiva.

O pleno funcionamento das funções executivas, bem como seu estímulo, potencializa a forma como a criança aprende e possibilita também auxiliar no caso de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sendo esses campos de vastos estudos pelos pesquisadores.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo elencar, através de levantamento bibliográfico, pesquisas que abordem as Funções Executivas e a Educação Infantil e refletir sobre a sua importância no campo educacional, destacando as novas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem por meio da compreensão do cérebro da criança e seu desenvolvimento.

### **Procedimentos metodológicos**

Para obtermos o maior número de resultados possíveis, optamos por uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo (Gil, 2002) em quatro bancos de dados, sendo eles: a *Scientific*

*Electronic Library Online* (SCIELO), a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Google Acadêmico* ou *Scholar*.

Gil (2002, p.45), define que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, dessa forma, justifica-se a busca em mais de um banco de dados, tendo como objetivo, ampliar a cobertura de possíveis publicações.

Para refinar a pesquisa, utilizamos os descritores: funções executivas, educação, educação infantil ou infância, bem como um recorte temporal de 2018 a 2023. Excluimos aqueles que se repetiam, bem como levamos em consideração os resumos e sua correlação com os descritores utilizados para a inclusão dos artigos encontrados.

Abaixo, o quadro 1 representa a quantidade de artigos encontrados em relação aos descritores, a quantidade de trabalhos excluídos após leitura dos resumos e os que foram aceitos.

**Quadro 1:** Relação de artigos em banco de dados

Banco de dados	Total de Artigos relacionados	Excluídos	Aceitos
BVS	27	23	4
CAPES	16	15	1
GOOGLE SCHOLAR	9	8	1
SCIELO	10	8	2

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

No tópico a seguir, nos deteremos nas discussões dos trabalhos selecionados para análise.

## Resultados e Discussões

A partir dos artigos selecionados, iniciaremos, *a priori*, uma breve explicação sobre o que cada componente das Funções Executivas significa a partir do modelo de Diamond (2013), *a posteriori*, discutiremos cada artigo.

É possível considerar três grandes dimensões das Funções Executivas, a Memória Operacional, a Flexibilidade Cognitiva e o Controle Inibitório. A Flexibilidade Cognitiva é a capacidade de mudar de perspectiva e retomar ao assunto após breve desvio, a Memória Operacional é a capacidade de reter informação na mente e trabalhar com ela, relacionando informações para resolver um problema,

por exemplo. Por fim, o Controle Inibitório que é a capacidade de controlar impulsos, resistir às tentações ou estímulos distratores. (Diamond, 2013).

A partir dessa breve explicação de como o construto FE é formado, partiremos para analisar os artigos encontrados. Abaixo, o quadro 2 demonstra quais foram os artigos selecionados.

**Quadro 2:** Relação de artigos por banco de dados

Banco de dados	Artigos	Ano	Autores
BVS	Desenvolvimento e Propriedades Psicométricas do Teste Informatizado de Avaliação das Funções Executivas	2021	Elage, G. K. C. de F.; Seabra, A. G.
	Relações entre Parentalidade e Funções Executivas: Uma Revisão Sistemática	2021	Souza, W. M.; Rocha, L. F. D.; Carvalho, R.V. C.; Fioravanti, A. C. M
	Consciência fonológica e funções executivas: é possível estabelecer relações?	2019	Santos, I. M. S.; Roazzi, A.; Araujo Melo, M. R.
	Linguagem, Funções Executivas e Técnicas de Mapeamento Cerebral nos Primeiros Anos de Vida: Uma Revisão	2018	Oliveira, M. C. V.; Pessoa, L. F.; Alves, H. V. D.
CAPES	A pragmática do objeto e as funções executivas: esboços de práticas educativas diferentes para a educação infantil	2023	Santos, V. C. B. DOS; Rengifo-Herrera, F. J.
GOOGLE SCHOLAR	As potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na Primeira Infância	2020	Crespi, L.; Noro, D.; Nobile, M. F
SCIELO	Evidências de Validade do Teste Informatizado para Avaliação das Funções Executivas	2023	Elage, G. K. C. de F.; Seabra, A. G.
	Consciência fonológica e funções executivas: associações com Escolaridade e idade	2020	Santos, I. M. S.; Roazzi, A.; Melo, M. R.A.

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

O artigo *Desenvolvimento e Propriedades Psicométricas do Teste Informatizado de Avaliação das Funções Executivas* destaca a elaboração de instrumentos de avaliação das Funções Executivas, encontrando dados que sugerem viabilidade para uso no contexto nacional para pré-escolares. Destaca-se que, diante de poucos instrumentos de avaliação das Funções Executivas

(Seabra; Dias, 2012), tais dados encontrados permitem uma nova reflexão sobre a avaliação neuropsicológica na Educação Infantil.

Já o artigo *Relações entre Parentalidade e Funções Executivas: Uma Revisão Sistemática destaca* que há influência na parentalidade em relação ao desenvolvimento das Funções Executivas na infância. Estudos apontam que as demandas ambientais e pressões adaptativas influenciam diretamente o desenvolvimento das FE (Dias; Malloy-Diniz; 2023).

O artigo *Consciência fonológica e funções executivas: é possível estabelecer relações?* relaciona quais componentes das Funções Executivas mais se associavam à consciência fonológica, na qual a Memória Operacional apresentou ligações com rima e aliteração, o Controle Inibitório com rima e segmentação e a Flexibilidade Cognitiva, apresentou associação com segmentação. Alunos com boa capacidade das Funções Executivas são mais capazes de se automonitorar, permitindo o uso de recursos necessários à demanda escolar (Dias, Malloy-Diniz, 2023).

O artigo *Linguagem, Funções Executivas e Técnicas de Mapeamento Cerebral nos Primeiros Anos de Vida: Uma Revisão* destacam também que há poucos trabalhos na literatura nacional que abordem linguagem, Funções Executivas e as técnicas de Mapeamento. Vale destacar que também há poucos instrumentos que avaliam as FE em escolas que podem ser utilizados por professores (Dias; Seabra, 2012).

O artigo *A pragmática do objeto e as funções executivas: esboços de práticas educativas diferentes para a educação infantil* destaca a importância das vivências na infância para o desenvolvimento das Funções Executivas. Corroborando assim com a afirmação de Mazzo (2021), ao afirmar que as experiências influenciam no desenvolvimento das FE.

Dando continuidade, o artigo *As potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na Primeira Infância*, aponta que o brincar é uma ferramenta excelente para o desenvolvimento das Funções Executivas, dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que traz que as vivências na Educação Infantil estão baseadas nos eixos estruturantes, as interações e brincadeiras.

No artigo *Evidências de Validade do Teste Informatizado para Avaliação das Funções Executivas*, as autoras destacam evidências de instrumentos avaliativos para mensurar o desenvolvimento das Funções Executivas, mostrando correlação com outros instrumentos, como o Teste de Trilhas para Pré- Escolares (TT-P).

Por fim, o artigo *Consciência fonológica e funções executivas: associações com Escolaridade e idade* destaca que a idade e escolaridade influenciam o desenvolvimento das Funções Executivas e consciência fonológica. A fluência leitura em si demanda grande capacidade cognitiva, explicando assim a necessidade de desenvolvimento e maturação das FE (Dias; Malloy-Diniz, 2023).

### Considerações finais

Muito embora as FE permitam compreender e favorecer o processo de desenvolvimento da criança, bem como auxiliar o planejamento de atividades que objetivem melhorar o rendimento escolar dos alunos, ainda são poucos os estudos diretamente voltados à Educação Infantil. A maioria dos estudos está voltada para o processo de alfabetização e elaboração e desenvolvimento de instrumentos avaliativos das Funções Executivas, o que abre espaço para novas pesquisas que abordem outros temas. De toda forma, compreender o funcionamento do cérebro e o processo de aprendizagem, permite ao professor um olhar mais direcionado através da sua práxis pedagógica, evitando experimentações, achismos que não tem evidências robustas para sua aplicação. Conclui-se, também, que as relações entre o desenvolvimento das Funções Executivas e o trabalho pedagógico intencional e planejado na Educação Infantil carecem de mais estudos e pesquisas, no intuito de orientar a práxis docente.

### Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Funções Executivas e Desenvolvimento na primeira infância**: Habilidades Necessárias para a Autonomia. 1. ed. - São Paulo : Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016.

CRESPI, L.; NORO, D.; NÓBILE, M. F. As potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na Primeira Infância. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 158–177, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p158-177. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8863> . Acesso em: 20 fev. 2024.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual review of psychology**, 64, 135-168. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-113011-143750> . Acesso em: 21 fev. 2024.

DIAS, N. M.; MALLOY-DINIZ, L. F. **Tratado de funções executivas**: modelos teóricos, construtos associados e desenvolvimento. 1. ed. - Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2023.

ELAGE, G. K. C. F.; SEABRA, A. G. Desenvolvimento e Propriedades Psicométricas do Teste Informatizado de Avaliação das Funções Executivas. **Aval. psicol.**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 100-110, mar. 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712021000100012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712021000100012&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 20 fev. 2024.

ELAGE, G. K. C. DE F.; SEABRA, A. G.. Evidências de Validade do Teste Informatizado para Avaliação das Funções Executivas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e244422, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/3BjLt5HmJM4LgSCSV6gqXKM/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MAZZO, M. B. **Funções Executivas na Educação Infantil**: Melhoria no Desempenho Escolar Programas de Intervenção. - São Paulo: Editora Dialética, 2021.

OLIVEIRA, M. C. V.; PESSOA, L. F.; ALVES, H. V. D. Linguagem, Funções Executivas e Técnicas de Mapeamento Cerebral nos Primeiros Anos de Vida: Uma Revisão. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 341-360, abr. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812018000100019&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100019&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 20 fev. 2024

SANTOS, V. C. B. DOS; RENGIFO-HERRERA, F. J. A PRAGMÁTICA DO OBJETO E AS FUNÇÕES EXECUTIVAS. **Imagens da Educação**, v. 13, n. 4, p. 84-105, 9 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/63840>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, I. M. DE S.; ROAZZI, A.; MELO, M. R. A.. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FUNÇÕES EXECUTIVAS: ASSOCIAÇÕES COM ESCOLARIDADE E IDADE. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e212628, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/8cwktZHnwhDwHvnd88zqqKz/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, I. M. S.; ROAZZI, A.; ARAUJO MELO, M. R. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FUNÇÕES EXECUTIVAS: É POSSÍVEL ESTABELEECER RELAÇÕES?. **Ciências & Cognição**, v. 24, n. 1, 15 nov. 2019. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1516>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SEABRA, A. G; DIAS, N. M. **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: atenção e funções executivas. Vol. 1. São Paulo: Memnon; 2012.

SOUZA, W. M.; ROCHA, L. F. D.; CARVALHO, R.V. C.; FIORAVANTI, A. C. M. Relações entre Parentalidade e Funções Executivas: Uma Revisão Sistemática. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 277–297, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/59386>. Acesso em: 20 fev. 2024.

## A LINGUAGEM LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELATOS DE UM PROJETO

**Edson Rodrigo de Azevedo**

Universidade Estadual Paulista  
er.azevedo@unesp.br

**Cecilia de Carvalho Borges Fabri**

Universidade Estadual Paulista  
cfabri@educacao.riopreto.br

**Elaine Cristina Guzzi da Silva**

Universidade Estadual Paulista  
ecgdasilva@educacao.riopreto.br

**Janáina Golfetti**

Universidade Estadual Paulista  
jggolfetti@educacao.riopreto.br

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar o percurso formativo realizado no ano 2023 junto às professoras e professores da Educação Infantil de uma rede municipal pública de ensino do interior paulista, cujo foco de discussão e reflexão foram as práticas de leitura literária no cotidiano da infância, tendo a vista a qualificação das experiências literárias vivenciadas pelas crianças no contexto da escola. Considerando que as crianças têm o direito ao acesso à literatura de boa qualidade desde muito pequenas, foi enviado às escolas um acervo com mais de 70 títulos de livros de literatura infantil, criteriosamente selecionados, considerando a qualidade gráfica, do material, da narrativa, das ilustrações, autores e ilustradores. Para tanto, foram realizados 7 encontros de formação junto aos professores, que aconteceram mensalmente e um Seminário de Boas Práticas na Educação Infantil, onde os professores puderam melhor compreender o papel da literatura para o desenvolvimento humano, desde a primeiríssima infância, bem como o seu papel enquanto mediadores de leitura, garantindo assim, uma relação mais próxima entre os adultos, a criança e o livro.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Linguagem literária; Literatura infantil.

### Introdução

Este trabalho está ancorado na potencialidade de um projeto de formação continuada de professores da Educação Infantil em uma rede pública do noroeste paulista. Na busca de um fio narrativo para as reflexões que serão propostas no processo formativo, nos deparamos com a multiplicidade de linguagens que rodeiam a infância e às quais as crianças utilizam para se expressarem, sendo

ferramenta pelo qual vão se constituindo enquanto sujeitos que compartilham, significam e subjetivam suas experiências (GOBBI, 2010; BAPTISTA et al., 2022) e dentre tantas, temos na linguagem literária um elemento provocador para a compreensão do processo de articulação entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, por se tratar de uma linguagem que permite a criança “ver, sentir e pensar em si próprias, no outro e no mundo” (MACEDO *et al*, 2022, p.212) e que é passível de perpassar por todos os campos de experiências e oportunizar de forma potente a reflexão sobre o fazer docente, visto que esta é uma linguagem que não se desenvolve espontaneamente, mas necessita de um mediador que articule as experiências entre a criança e as múltiplas facetas de nossa cultura do escrito.

Devido ao isolamento social provocado pela pandemia (2020/2021), no ano de 2022, a equipe de formação da referida rede, debruçou-se em visitar todas as unidades escolares, a fim de diagnosticar as fragilidades existentes, buscar marcas da consolidação de práticas pedagógicas já trabalhadas em formações anteriores, bem como levantar demandas formativas, visando o acompanhamento.

Um dos pontos observados, em grande parte das unidades, foi a ausência ou pouco investimento dos espaços de leitura, ainda que na Formação Continuada de Professores de 2015, no segmento de 4-5 anos, tenha sido abordada essa temática, revelando que essa é uma prática não consolidada.

Dada a importância do acesso à literatura desde o nascimento, e no sentido de estabelecer a relação entre bebês/criança, linguagem e cultura por meio de textos literários, buscaremos fortalecer o papel do educador como mediador de leitura como forma de assegurar a qualidade da interação entre bebês, crianças e os livros.

Sabemos também que a não consolidação pode estar relacionada à grande rotatividade de professores na rede, o que reforça a importância de se revisitar a temática, além disso, parte-se da premissa de que o docente precisa rever as práticas pedagógicas aprendidas em sua formação, para caminhar paralelamente à evolução cultural.

Nesse sentido, proporcionar acesso à linguagem literária de qualidade para crianças de zero a seis anos é promover experiências estéticas fundamentais, porém não basta apenas oferecer livro de qualidade, é fundamental que ele seja capaz de despertar o encantamento e fomentar a imaginação, que aposte na potência das crianças para construir sentido e significados, Aliado a isso, é necessário, o

compromisso com a formação de educadores capazes de constituir professores leitores, compreender e respeitar as especificidades do trabalho com a leitura literária junto às crianças.

Por fim, ressaltamos que tal projeto teve como objetivo geral: apoiar os professores e coordenadores no planejamento de práticas que favoreçam a garantia do direito dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas de terem acesso, no cotidiano da escola, as ações e boas experiências com a linguagem literária e a cultura do escrito por meio de práticas e reflexões articuladas aos campos de experiências.

### **Procedimentos metodológicos**

Como já dito anteriormente, o trabalho conta os processos vividos durante um projeto de formação voltado aos professores de Educação Infantil de uma rede público de ensino tendo como tem a linguagem literária.

Para a realização do projeto, foram organizados 8 encontros durante o ano, realizados de forma mensal. Divididos em 8 agrupamentos, os professores de toda a rede foram convocados a participar desta formação, uma vez que no município em questão, há uma política pública de formação de professores consolidada há mais de uma década, organizada dentro da jornada de trabalho dos docentes. Dentre os conteúdos trabalhados durante o ano, podemos destacar: os critérios de seleção de escolha dos livros, o valor da escuta nas práticas de leitura, o papel das escola com as experiências de linguagem literária, a diferença entre o ler e contar histórias (a literature e os bebês bem com o papel do coordenador pedagógico na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento diante do trabalho com a linguagem literária e seus desdobramentos no cotidiano, uma vez que os coordenadores pedagógicos das unidades escolares também participaram da formação.

Durante os encontros mensais, a equipe de formadores organizava pautas formativas ancoradas em algumas estratégias de formação apontadas por vários pesquisadores (LERNER, 2007; WEISZ, 2000). Aqui, destacaremos uma das estratégias mais utilizada durante os encontros: a tematização da prática que consiste na análise de práticas pedagógicas realizadas em sala com as crianças registradas por meio de vídeos, fotos, registros escritos, etc. Tais observáveis são criteriosamente escolhidos para análise com grupo e para tanto, os formadores lançam perguntas que promovam reflexões acerca do foco formative escolhido.

Além dos encontros promoverem momentos de reflexão sobre a prática, o processo formativo também contou com a ampliação de repertório de livros infantis, indicação de livros literários e aquisição de acervos para as escolas.

## **Resultados e Discussão**

Durante todo o processo de formação fomos recolhendo e tecendo registros das discussões e reflexões realizadas. Assim, foi possível observar que, a cada encontro, os professores relatavam a ampliação de repertório cultural e literário, bem como a potencialidade das propostas de mediação de leitura realizadas com as crianças.

No decorrer de cada formação, os professores traziam em seus discursos relatos repletos de vivências literárias, e também compartilhavam seus desafios nos processos de mediação de leitura bem como na escolha e seleção de livros literários que dialogassem com a concepção de criança da qual comungamos: um sujeito histórico que nas interações brinca, imagina, fantasia e produz cultura (BRASIL, 2009).

## **Considerações finais**

Com base no relato aqui descrito, evidenciamos que o projeto de formação buscou evidenciar a linguagem literária como fonte humanizadora para as crianças perpassando por práticas pedagógicas cotidianas que aproximassem cada vez mais as crianças e os livros. Assim, tendo em vista o processo avaliativo realizado com os professores durante o percurso, é possível concluir que a literatura como uma linguagem transcende fronteiras individuais, nos conecta como seres humanos, ampliando assim nossa visão de mundo, fomentando a empatia e criando um ambiente que valoriza a diversidade de vozes e narrativas.

Portanto, além de continuar investindo nas práticas com a leitura literária, nossos desafios para os próximos projetos formativos é de alargar nossas discussões, compreendendo que as vivências literárias com as crianças e adultos vão muito além da aquisição de conhecimento: são caminhos repletos de vida que podem conectar pessoas, criarem diálogos e fomentarem uma comunidade de aprendizado colaborativo.

## Agradecimentos

Aqui agradecemos toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação, os formadores que compõem essa equipe formativa, os mais de 1.200 professores que integram nosso grupo e sobretudo, as crianças que nos ensinam a olhar!

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro, 2010.

LERNER, Delia; TORRES, Mirta e CUTER, Maria Elena. A tematização da prática na sala de aula. In. CARDOSO, Bia (org). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007

MACEDO, Maria do Socorro Alencar; FONSECA, Carmen Júlia Rodrigues da; RAMOS, Clotildes Benigna Alencar Nunes; SILVESTRE, Maria; PEREIRA, Rubênia Moreira de Sousa; *Livros que viajam: o incentivo à leitura durante o ensino remoto em turmas de alfabetização no Ceará*. In: Gabriela Medeiros. *Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países*. Curitiba; CRV, 2022, 211-223 p.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000. v. 1. 133p .

## LEITURA, IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: ENCONTROS ENTRE A LITERATURA E O BRINCAR

**Dayele Cristina Francisco Braide**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
braidedayele@gmail.com

**Vitória Cristina Paesca**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
vitoria.cristina.paesca@gmail.com

**Giovanna Bilar Rodrigues**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
gbilarrodrigues@gmail.com

**Geuciane Felipe Guerim Fernandes**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
geuciane@uenp.edu.br

### Resumo

Este trabalho está vinculado ao programa de extensão BRINQUEPED UENP: integrando o ensino, a pesquisa e a extensão e tem como objetivo apresentar uma possibilidade de prática leitora vinculada ao brincar. No levantamento de dados qualitativos, realizou-se uma revisão bibliográfica, em diálogo com autores que tratam sobre a temática. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a atividade principal da infância é a brincadeira de faz de conta, período em que as crianças passam dar sentido social aos objetos manipulados anteriormente. As pesquisas demonstram que a literatura infantil é fonte de possibilidades para a atividade de faz de conta das crianças, vinculando-se à criação, imaginação, interações e brincadeiras. Assim, os resultados demonstram que as vivências e interações proporcionadas com esse vínculo são essenciais para as crianças construírem desde a infância necessidades e atitudes leitoras.

**Palavras-chave:** Infância; Brincar; Leitura; Mediação.

### Introdução

A infância é marcada pela atividade-guia “jogos de papéis” que organiza suas ações psíquicas por meio do faz de conta. Na idade pré-escolar, entre os 3 aos 6 anos de idade, as crianças usam dessa atividade para compreender as ações sociais e culturais do mundo ao seu redor. Na brincadeira de faz de conta “a criança assume diferentes papéis sociais e, dessa forma, pode tudo: imaginar, enfrentar seus medos, reviver situações, apropriar-se de regras, imitar e colocar-se no lugar do outro” (Ferreira; Farias, 2022, p. 46).

Ler é mergulhar em um universo de possibilidades e conhecimentos. Na Educação Infantil, a leitura faz parte da rotina dos pequenos e o planejamento considerando a atividade-guia do faz de conta torna essa prática um caminho para a aprendizagem. Segundo Vygotsky (2006, p.17), “quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile [...], tanto mais considerável e produtiva será, a atividade de sua imaginação”.

Desse modo, relacionar o ato da leitura ao brincar é estabelecer possibilidades psíquicas. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar uma possibilidade de prática leitora vinculada ao brincar. Os resultados demonstram que a literatura infantil, ao viabilizar a exploração do mundo imaginário por meio da atividade-guia do faz de conta, desperta e possibilita aprendizagens e desenvolvimento.

### **Procedimentos metodológicos**

Este resumo expandido fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural, realizado por meio de pesquisa bibliográfica em uma abordagem qualitativa. O material selecionado tem como intuito abordar leituras que dialogam sobre a relação entre a leitura e a atividade do brincar (Campos; Almeida, 2020; Fernandes, 2021; Ferreira; Farias, 2022; Garcia; Lobo, 2020; Vigotski, 2006). Desse modo, foi possível perceber que a prática leitora vinculada ao brincar na Educação Infantil permite brincadeiras de faz de conta, jogo de papéis sociais, desenvolvendo as funções psíquicas dessa atividade-guia.

### **Resultados e Discussão**

A Teoria Histórico-cultural destaca que ao ser inserida em relações sociais e culturais, a criança, desde seu nascimento aprende e se desenvolve. Logo, “cada período do desenvolvimento individual é caracterizado por uma atividade principal ou dominante, a partir da qual se estruturam as relações dos indivíduos com o seu meio social.” (Ferreira; Farias, 2022, p. 31). Na idade pré-escolar, a atividade do faz de conta guia as ações das crianças.

Nesse período a criança assume inúmeros papéis para tentar compreender o mundo ao seu redor, em que os objetos assumem sentido social e se remetem às ações dos adultos. Para Vigotski (2009, p. 22), “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da

experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”.

É nesse contexto que podemos relacionar o jogo de papéis com as práticas de literárias em que as crianças usam do faz de conta para experimentar o mundo fantasioso dos personagens e então vivenciar, criar e recriar histórias e brincadeiras. Logo, “a brincadeira de papéis e a literatura podem andar juntas no sentido de abrirem caminhos para a participação ativa das crianças” (Ferreira; Farias, 2022, p. 47).

Uma das formas de contato da criança com o texto escrito ocorre por meio da contação de histórias, um universo de fantasias que converte a experiência com o livro em diversas formas de expressão do mundo. As sessões de mediação para contar histórias contribuem para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como linguagem, pensamento, atenção e memória. Antes de iniciar a contação de histórias, é crucial um planejamento atencioso, incluindo a escolha da história e estratégias envolventes para a criança, e “consideram-na no planejamento e organizam o espaço como ambiente educativo que permite e promove vivências” (Garcia; Lobo, 2020, p.83).

A disposição acessível dos livros, destacando um espaço de autonomia e exploração da materialidade, promove ainda o livre acesso e uma leitura sensorial como a primeira forma de apropriação da leitura. Essa abordagem é essencial para cultivar atitudes leitoras positivas. O papel do professor nesse sentido, destaca-se em criar situações dialógicas que respeitam as singularidades da infância e estabelecem as bases para o ato de ler.

O ambiente pode ser configurado para estimular a curiosidade das crianças e comunicar mensagens por meio de experiências estéticas, cognitivas e criativas. Valorizar o tempo e o espaço para a leitura, junto com vivências culturais como música, literatura infantil e brincadeiras, contribui para fortalecer os laços entre as crianças e os livros na escola da infância, criando um ambiente de vivências diversas e enriquecedoras.

Como possibilidade de prática literária, trazemos o livro “O homem que amava caixas”, escrito por Stephen Michael King e publicado pela Editora Brinque-Book, recomendado para crianças de 2 a 6 anos de idade, porém uma leitura afetuosa para todas as idades. A narrativa descreve a singularidade do amor paterno, onde um pai utiliza caixas de papelão para criar brinquedos para seu filho. Essas caixas não são apenas objetos físicos, elas se transformam em ferramentas que estabelecem um elo de comunicação e afeto entre pai e filho. O pai, apesar de ter dificuldade em verbalizar seus sentimentos,

encontra outras formas criativas de expressar seu amor. Podemos ver que “Com textos curtos e ilustrações emocionantes, a obra relata a história de um pai que encontra outras formas de expressar o amor pelo seu filho” (KING, 1997).

As ilustrações vibrantes e coloridas desse livro capturam a atenção dos leitores, mergulhando-os na complexidade das emoções humanas. Elas nos mostram que o amor transcende as palavras e pode ser expresso através de ações e gestos significativos. Logo “Para além das palavras sensíveis, os detalhes sutis das ilustrações possibilitam ao leitor analisar as ilustrações e perceber as ideias mais relevantes do texto” (Fernandes, 2021, p. 136). O material selecionado explora a criatividade e o vínculo emocional entre pais e filhos, salientando a importância da comunicação não verbal e da conexão emocional, com o intuito de criar espaços inclusivos que fortalecem as relações humanas.

Ao planejar a leitura para e com as crianças, é preciso organizar cada momento com intencionalidade, a fim de promover participação ativa dos sujeitos e criar possibilidades para que sejam significativas para eles, pois, as experiências literárias “contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, representadas pela imaginação, pela memória e estimulam o exercício da função simbólica da consciência ao trazer elementos para a brincadeira de faz de conta” (Campos; Almeida, 2020, p.182).

A mediação literária tem sua importância para que as crianças entrem no universo do faz de conta. Essa prática inicia antes mesmo da abertura do livro em si, como por exemplo ao propor uma brincadeira ou uma música referente à temática do livro. A apresentação do livro escolhido deve ser um convite para o universo dos personagens e da narrativa, contando com as ilustrações e voz do mediador. A fim de desenvolver autonomia leitora, o acesso aos livros é essencial para que as crianças manipulem o livro materializado.

Dessa forma, o planejamento do espaço que o professor irá proporcionar é fundamental para que o livro seja meio de criação, diálogo e interação entre as crianças, narrativa e personagens. Por fim, uma sugestão é encerrar o momento de leitura mediada por meio de uma brincadeira, roda de conversa ou música (Fernandes, 2021).

A partir do contexto do livro “O homem que amava caixas”, sugere-se uma abordagem que enfatiza a valorização da criatividade, imaginação e a brincadeira de faz de conta. Podemos enriquecer essa experiência através de jogos de papéis que proporcionem às crianças a capacidade de usar a

imaginação para transformar objetos simples, como papéis, caixas, fitas, elementos da natureza, em brinquedos e cenários, incentivando-as a criar histórias, personagens e situações.

Além de ler a história, pode-se propor atividades que estimulem a leitura interativa e o faz de conta, como a análise detalhada do livro, ou seja, “[...] analisar junto às crianças desde o título, ilustrações, guardas e as principais ideias”, previsões a partir da capa do livro, “[...] Crianças interagindo com a capa do livro para elaborar suas previsões”, “[...] Quadro do pensar”, “[...] Crianças produzindo brinquedos com materiais não estruturados”, “[...] Crianças interagindo com os brinquedos produzidos por elas” (Fernandes, 2021).

A recriação de cenas do livro utilizando materiais não estruturados, como caixas, tecidos, rolos de papel, entre outros, também permite que as crianças relacionem ao faz de conta, à comunicação afetiva e compartilhamento de experiências significativas, fomentando a criatividade na construção de brinquedos alternativos e fortalecendo as interações e brincadeiras, eixo fundamental do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

### **Considerações finais**

Esse trabalho teve como objetivo apresentar uma possibilidade de prática leitora vinculada ao brincar. A partir da pesquisa realizada, concluímos que a leitura é uma prática pedagógica que, vinculada aos jogos de papéis sociais, promove para as crianças um espaço para a brincadeira, imaginação, interação, diálogo, aprendizagens e desenvolvimento. Para isso, torna-se necessário o planejamento das mediações literárias, a organização de espaços, tempos e materiais.

Por fim, ao considerar a relevância de ações intencionais para criar necessidades leitoras e relacionar-se com o universo da literatura infantil, o professor, por meio da atividade-guia da brincadeira de jogo de papéis, criar significativas possibilidades.

### **Agradecimentos**

Agradecemos à UEL pela oportunidade de participar desse evento que enriquece a relação entre a leitura e as práticas pedagógicas para as crianças. Agradecemos a UENP Campus Cornélio Procópio pelo incentivo para a pesquisa.

## Referências

CAMPOS, Cleide de Araújo; ALMEIDA, Renata de Souza França Bastos de. A cultura literária na escola da infância. In: CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020. p. 7-284. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8> . Acesso em: 02 mar. 2024.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **O pequeno leitor e as estratégias de leitura: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância**. 2021. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

FERREIRA, Ana Neila Torquato de Arimatéa; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Entre histórias, materialidades e afetos: o livro e o desenvolvimento psíquico na infância. In: VELHO, Carolina Helena Micheli *et al* (org.). **Entre o tecer e os fios da Teoria Histórico-Cultural: expressões da formação continuada de professoras da educação infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 11-436. Disponível em: [https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK\\_Entre-o-tecer-e-os-fios-da-Teoria-Historico-Cultural-1.pdf](https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_Entre-o-tecer-e-os-fios-da-Teoria-Historico-Cultural-1.pdf) . Acesso em: 01 mar. 2024.

GARCIA, Amanda Trindade; LOBO, Rafael Franco. O Processo de humanização como cuidado e educação dos bebês: o papel do professor e da professora. In: CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020. p. 7-284. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8> . Acesso em: 02 mar. 2024

KING, S. M. **O homem que amava caixas**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico** (A. L. Smolka, apresentação e comentários; Z. Prestes, trad., Coleção Ensaios Comentados). São Paulo: Ática, 2009.

## A LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

**Andréa Carolina Nascimento Silva**  
Universidade Federal do Maranhão

**Hercília Maria de Moura Vituriano**  
Universidade Federal do Maranhão

### Resumo

O presente artigo objetiva refletir sobre o processo de mediação de leitura literária como processo de humanização na educação infantil a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A organização metodológica está situada na abordagem qualitativa de pesquisa, conduzida por meio de revisão bibliográfica. Nesta revisão, foram explorados e analisados os estudos de Vigotski (2018), Luria (1979), Leontiev (2004), Mello (2012), Abramovich (2004), Candido (2011), Souza (2004) entre outros. Entendemos que evidenciar a importância da mediação da leitura literária na educação infantil a partir dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural contribui significativamente para compreendermos as bases para a efetivação de um processo de mediação em favor do desenvolvimento das capacidades humanizadoras das crianças nessa etapa da educação básica.

**Palavras-chave:** Leitura Literária; Educação Infantil; Mediação; Humanização.

### Introdução

Refletir sobre a leitura literária na Educação Infantil nos coloca diante de um importante objeto de investigação - a literatura infantil - fundamental para o desenvolvimento da criança, sobretudo, de suas capacidades humanas, tais como: pensamento, imaginação, sensibilidade, dentre outros. Possibilita ainda o desenvolvimento do processo de expressão das crianças, por constituir-se como parte do trabalho com a linguagem escrita, afinal o livro, a leitura, o texto literário são constituídos por linguagens, dentre elas a linguagem escrita. Conforme destaca Mello (2012) por meio do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil as crianças podem exercer seu desejo de expressão.

Compreendemos assim que a leitura literária na educação infantil pode se constituir como um instrumento cultural importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e, por sua vez, do seu processo de humanização. Este desenvolvimento ocorre mediante a organização de situações que possibilitem a criança, vivenciar processos em que possam se comunicar, participar, dialogar, fazer perguntas, ouvir e responder, concordar, discordar, ou seja, se expressar a partir do

desenvolvimento de capacidades eminentemente humanas, construindo as bases para a sua formação cidadã.

Entendemos que para o pleno desenvolvimento dessas capacidades, é necessário promover o encontro das crianças com os diferentes instrumentos da cultura, dentre os quais, a linguagem escrita em suas diferentes formas. No caso desse estudo, a leitura literária é entendida como um desses instrumentos culturais que pode favorecer o desenvolvimento das capacidades próprias do ser humano. De acordo com Vigotski (2018), a linguagem é um meio fundamental para a construção do conhecimento e do pensamento humano, logo entende a linguagem como sendo um sistema simbólico que permite que as pessoas se comuniquem e compartilhem ideias, o que, por sua vez, leva ao desenvolvimento cognitivo. Portanto, a linguagem é um meio pelo qual as pessoas podem se apropriar do mundo ao seu redor e atuar sobre ele promovendo sua transformação.

Considerando então a importância da educação infantil como contexto de formação da criança bem como, da literatura, como objeto cultural, importante para o desenvolvimento das mais altas capacidades humanas, assumimos a leitura literária nesse estudo como parte constituinte da linguagem escrita, ou seja, as histórias infantis, poemas, contos, fábulas, cordéis, entre outros, são parte da linguagem escrita organizada a partir de um gênero construído historicamente e socialmente. Isto posto, é função das instituições educativas possibilitar o encontro das crianças com a cultura elaborada.

Dessa forma, nesse estudo, assumimos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), para compreensão da importância da leitura literária na educação infantil, na perspectiva de sua dimensão humanizadora. Parte dos pressupostos dessa teoria defendem a importância da educação escolar como ação humanizadora. Para Mello (2007, p. 86) os fundamentos e pressupostos da THC “[...] vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história [...]. Isso significa que não nascemos prontos do ponto de vista das condutas humanas, mas vamos nos constituindo humanos.

A organização metodológica desse estudo se deu através de pressupostos da pesquisa bibliográfica, caracterizada como sendo um tipo de pesquisa “[...] desenvolvida a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente de material disponibilizado na internet” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 54). Para tanto, a pesquisa assume como base as teorizações de Vigotski (2018), Luria (1979), Leontiev (2004) e das produções de Mello (2007, 2012).

Para discussão sobre leitura literária as principais fontes são: Abramovich (2004), Candido (2011), Souza (2004), bem como outros estudos relevantes sobre a linguagem e leitura literária na primeira infância.

Diante da importância e, ao mesmo tempo, da complexidade envolvida no processo de formação da atitude leitora na educação infantil por meio do texto literário, especialmente, por favorecer o processo de humanização da criança, emerge o interesse por investigar o tema. Assim, articulando todos os argumentos apresentados até então evidenciamos a seguir nosso problema de pesquisa: Como as práticas pedagógicas podem favorecer a formação da atitude leitora na educação infantil por meio do texto literário numa perspectiva humanizadora?

Visando construir esse entendimento, temos como objetivo da pesquisa: refletir sobre o processo de mediação de leitura literária como processo de humanização na educação infantil a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

### **Procedimentos metodológicos**

Partindo do princípio de que toda investigação utiliza da pesquisa bibliográfica para constituir um embasamento teórico à temática estudada, bem como para à compreensão do objeto que implicou o desvelamento de alguns conceitos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Metodologicamente, este artigo se configura enquanto pesquisa bibliográfica, como afirma Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Assim, a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de obras científicas que discutem a temática em estudo, além de teses e dissertações produzidas dentro dela, nos revelando importantes enfoques acerca dos estudos sobre leitura literária dentro do contexto escolar da educação infantil.

Quanto à abordagem, é do tipo qualitativa, pois adotamos uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa. Assim sendo, afirma-se que “A modalidade pesquisa quali-quantitativa interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica) [...]”

(KNECHTEL, 2014, p. 106). Quanto à abordagem, configurou-se como uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva. Exploratória ao fato de que esta visará esclarecer o tema, e, descritiva, pois descreverá características do fenômeno a ser estudado e dos sujeitos envolvidos (Gil, 2008). Ambas, em conjunto, proporcionaram um melhor panorama a respeito da temática contemplada neste trabalho.

## **Resultados e Discussão**

A busca de produções acadêmicas relacionadas à temática ocorreu no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de teses e dissertações defendidas, nos últimos 6 anos, ou seja, entre os anos de 2018 a 2023, por consideramos tempo suficiente para observação de um fluxo de produções acadêmicas em determinada área. Utilizamos os descritores “leitura literária”, “literatura infantil”, “educação infantil” e “mediação”.

Analisando os descritores, selecionamos pesquisas que abordam o tema Leitura Literária na Educação Infantil. Nesse sentido, encontramos algumas produções, percebendo que há uma preocupação com o tema em pauta. Porém, também foi possível observar que há uma necessidade de trazer novas questões que abordem essa temática com a ótica no desenvolvimento das crianças pequenas.

A partir dos conhecimentos adquiridos na revisão bibliográfica, percebeu-se que a compreensão da literatura infantil, em seus mais variados aspectos e potencialidades, pode proporcionar alternativas metodológicas que incentivem os alunos a perceberem todas as contribuições que a leitura trará para sua vida. Logo, a literatura infantil, os livros de literatura infantil, podem ser ferramentas valiosas ao professor para auxiliar em sua prática docente, visando auxiliar a criança nesse processo, bem como na formação da criança leitora, pois podem auxiliar na formação do gosto leitor, no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, na apropriação e aquisição do processo de escrita, além de, por ser um objeto com características da arte.

## **Considerações finais**

A literatura infantil é uma das expressões culturais e artísticas mais importantes na vida das crianças porque contribui para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da sensibilidade e porque fornece uma riqueza de motivações, conselhos e recursos que beneficiam o seu equilíbrio mental

e emocional. Por isso, os educadores precisam entender as práticas de leitura como uma ferramenta de qualidade na educação, tornando essas práticas de leitura cotidiana um meio de aquisição de novos conhecimentos e momentos de vivência significativa e efetiva. Portanto, a existência da literatura infantil é essencial para garantir a assimilação desse objeto cultural humano e das habilidades nele embutidas.

Durante o estudo pudemos entender como a contação de história pode mudar o mundo infantil e estimular a imaginação das crianças e o quanto elas desenvolvem seu intelectual. Vale lembrar que para ser um contador de histórias infantis o docente precisa ser dinâmico, criativo e entender algumas técnicas para que o ouvinte se prenda ao mundo da imaginação. Por fim, acreditamos que estas experiências ajudarão outros professores a trabalharem a literatura de forma viva, encorajando os indivíduos a acreditar em si mesmo e no mundo que os cercam.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, SP: Scipione, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. Atividade Consciente do Homem e suas Raízes Histórico-Sociais. **Curso de Psicologia Geral**, v. 1, p. 71-84, 1979.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2012, p.19-36.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ermani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, SP: DCL, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**.

Organização [e tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018.

## A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUSSÕES ENVOLVENDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

**Ana Luiza Marques Pedraçoli**

Universidade Estadual de Londrina  
analuiza.marquespedracoli@uel.br

**Thais Christine de Oliveira da Silva**

Universidade Estadual de Londrina  
thais.christine@uel.br

**Luiz Gustavo Tiroli**

Universidade Estadual de Londrina  
luiz.gustavo.tiroli@uel.br

**Adriana Regina de Jesus Santos**

Universidade Estadual de Londrina

### Resumo

As crianças, desde a Educação Infantil, precisam ser apresentadas aos conhecimentos científicos e culturais produzidos em sociedade. Para tanto, é necessário implementar práticas pedagógicas que conduzam a esse fim. Neste trabalho, discute-se a importância da leitura literária para o processo de humanização das crianças, tendo como parâmetro a Teoria Histórico-Cultural. Assim, questiona-se: qual a importância da leitura literária para a formação do sujeito leitor na Educação Infantil sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural? O objetivo consiste em compreender a importância da leitura literária sob o viés da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil e as suas especificidades para a formação do sujeito leitor. A metodologia escolhida é a pesquisa bibliográfica, com análise e tratamento qualitativo de dados. Os principais resultados mostram que a leitura literária permite aos pequenos leitores, de forma lúdica, um maior contato com o mundo à sua volta, implicando em sua formação humana, psíquica e cultural.

**Palavras-chave:** Leitura Literária; Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil.

### Introdução

A Educação Infantil é uma etapa do desenvolvimento humano que é de suma importância na constituição do ser. Muitas teorias e correntes educacionais pesquisam essa temática e reconhecem seu devido valor na sociedade, dentre as teorias mais relevantes para essa discussão, tem-se a Teoria Histórico-Cultural.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) foi desenvolvida por Vygotsky, Luria, Leontiev e demais pensadores que sustentam que a formação dos indivíduos é possível graças a apropriação das objetivações que socialmente foram produzidas pelos homens. Ou seja, tudo aquilo que é fruto do trabalho do homem e foi constituído para ser aproveitado pela sociedade que, ao ser transmitido por meio da linguagem, permite ao homem o seu reconhecimento como sujeito sócio-histórico.

Nesse sentido, importa ressaltar que o contexto escolar implica na identidade e na formação humana da criança, e com isso, deve-se pensar em maneiras de promover a apropriação cultural baseada nas objetivações produzidas socialmente. Uma das formas de garantir esse processo de apropriação é por meio da leitura literária.

A leitura literária é uma prática pedagógica que permite a ampliação do universo sócio-cultural dos alunos, além de apresentar situações que permitem a reflexão de atitudes entre o ser e o mundo à sua volta. Logo, torna-se interessante investigar as implicações da leitura literária para a formação do sujeito leitor tendo como parâmetro as discussões sobre a formação humana da criança a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Com isso, a pergunta a ser respondida nesta investigação é a seguinte: qual a importância da leitura literária para a formação do sujeito leitor na Educação Infantil sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural? Portanto, o objetivo consiste em compreender a importância da leitura literária sob o viés da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil e as suas especificidades para a formação do sujeito leitor.

### **Procedimentos metodológicos**

O homem em seu exercício de vivência necessita conhecer e descobrir os meios para saciar seus desejos e incompreensões, buscando solucionar seus problemas e dúvidas. Seguindo essa linha de pensamento, a busca por respostas aos problemas encontrados se articula à realidade do pesquisador, lembrando que “a ciência surge no contexto humano como uma necessidade de saber o porquê dos acontecimentos” (Marconi; Lakatos, 2009, p. 84).

Ao procurar as respostas das questões elaboradas, o pesquisador precisa decidir o melhor caminho que atinja os seus objetivos, o seu objeto de investigação e o problema delineado. Os procedimentos metodológicos devem ser definidos por meio do objeto, buscando coerência. (Sánchez Gamboa, 2011).

Assim, nesta investigação, adota-se a pesquisa de tipo bibliográfica com tratamento qualitativo dos dados. Justifica-se essa opção por entender que essa possibilita a participação do pesquisador no processo de interpretação e compreensão de dados e seus significados. O tratamento qualitativo de dados tem como base ser composto por uma fonte dos dados e o um pesquisador como elemento principal durante o processo, preocupa-se, pois, com a temática pesquisada e com os significados a ela atribuídos (Bogdan; Biklen, 1994).

A pesquisa bibliográfica auxilia na compreensão e aprofundamento da investigação científica a partir dos autores referenciados. Essa abordagem configura-se como necessária para a discussão entre os dados e a linha teórica escolhida. Para isso, são referenciados, em conjunto, os seguintes autores: Mello (2007); Mello e Farias (2010); Kanashiro, Franco e Silva (2014); Giroto, Souza e Silva (2012) e Newman e Holzman (2002).

## **Resultados e Discussão**

A Teoria Histórico-Cultural (THC), dentre tantas teorias educacionais existentes, concebe o processo de humanização do sujeito como produto da apropriação das objetivações socialmente produzidos pelos seres humanos no seu processo de atuação ao longo dos anos, tais produtos culturais se desenvolveram por intermédio do trabalho intelectual e material de inúmeras gerações que perduraram até a atualidade (Mello, 2007, p. 86). Nesse sentido, a relevância dessa abordagem reside no fato de considerar a subjetividade e interação cultural nos elementos de formação dos indivíduos.

A THC pode contribuir para a reflexão sobre o processo de humanização em diferentes esferas, mas de modo especial na formação do leitor, pois o livro é um produto cultural que permite ao leitor um espaço prazeroso, potente e profundo, marcado por pluralidade de histórias, universos e características de vivências em sociedade. Nas palavras de Giroto, Souza e Silva (2012, p. 172):

Apropriar-se dessa capacidade especificamente humana, uma forma superior de conduta, a leitura como prática cultural, por meio das atividades literárias, em que os professores mediadores criam novas necessidades humanizadoras para/com a criança aprendiz leitor, traz como implicação- objetivação a formação de leitores.

Nesse sentido, ao se aproximar dessa objetivação em sua vida escolar, as crianças terão a oportunidade de vivenciar uma educação humanizadora e poderão desenvolver suas potencialidades e funções psíquicas superiores tão importantes para o seu desenvolvimento. Em sala de aula, o ato de

utilizar livros infanto-juvenis em suas práticas pedagógicas é chamado de leitura literária e sua introdução no universo da criança deve ser iniciado ainda na Educação Infantil, devendo acompanhá-la em toda a sua vida escolar.

A Educação Infantil é um período do desenvolvimento humano no qual a criança está em contato com um mundo de possibilidades e descobertas, no momento em que adentra ao espaço escolar está sujeita a conviver com pessoas diferentes, a obedecer a regras e estar em contato com os conhecimentos científicos e culturais produzidos socialmente. A escola desempenha um papel crucial na vida das crianças, pois a “[...] convivência das crianças pequenas com as formas mais elaboradas da cultura é condição necessária – ainda que não seja suficiente - para a formação das máximas possibilidades humanas nas crianças” (Mello; Farias, 2010, p. 57).

Além da escola, o professor em seu exercício educativo deve propor às crianças uma maior relação com a cultura presente na sociedade visando seu desenvolvimento cultural e psíquico (Mello; Farias, 2010, p. 59). Com isso, surge a leitura literária como elemento fundamental para a formação leitora e cultural das crianças ainda na Educação Infantil.

A leitura literária pode ser introduzida no contexto da Educação Infantil por meio da contação de histórias infantis para crianças com o objetivo de desenvolver suas potencialidades psíquicas e culturais. Para Kanashiro, Franco e Silva (2014, p. 09):

Ao estabelecer um trabalho com a leitura, é interessante observar a reação das crianças. O retorno daquilo que foi compreendido só acontece se o ato de ler fez sentido, ou seja, se o objeto de estudo foi absorvido, analisado, compreendido. Quando a leitura vai além da decodificação, percebe-se uma explosão de sentidos. Desta forma, os alunos tendem a expressar não apenas o que estava escrito, mas o que sentiram, compreenderam e interpretaram, formando a contemplação do ato de ler.

Diante disso, a leitura literária não pode ser colocada em um plano secundário, “plano B” ou como um castigo ou mera distração, ela deve ser pensada para que as crianças possam se apropriar, se relacionar, compreender e tirar suas conclusões com base nela. A leitura literária carrega em seu fazer educativo um universo de sentidos e significados a serem explorados e discutidos.

O livro de literatura é resultado de um arcabouço cultural relevante e significativo, sua figura é tanto ou mais importante quanto a de um conteúdo escolar e merece esse reconhecimento por propor os caminhos para a formação humana da criança, para a formação do sujeito leitor. Para Girotto, Souza e Silva (2012, p. 172), a formação da criança como sujeito leitor ocorre na “[...] relação ativa do sujeito

leitor com o objeto da cultura humana, aqui, o livro de literatura infantil, ou melhor, é na apropriação desse objeto que a atividade de leitura gera a objetivação do próprio leitor”.

Para isso, cabe ao professor reconhecer a importância da leitura literária na formação das crianças desde a Educação Infantil e implementar práticas que aproximassem as crianças à leitura literária. “Para Vygotsky, era imperativo entender a relação entre aprendizado e desenvolvimento a fim de elaborar práticas educativas que maximizassem o aprendizado e o desenvolvimento de todas as crianças” (Newman; Holzman, 2002, p. 36). Logo, o trabalho docente deve focalizar em práticas que possibilitem a aproximação das crianças da obra literária, possibilitando a formação do sujeito leitor.

### Considerações finais

No processo de desenvolvimento desta investigação, foi possível perceber que ao incorporar a leitura literária no cotidiano das crianças na Educação Infantil, por meio de práticas diversas, como a contação de histórias, a formação do sujeito leitor se inicia e se estende ao longo das etapas da vida escolar, promovendo um maior desenvolvimento das potencialidades humanas.

Além disso, o livro permite ao leitor a capacidade de enxergar o mundo à sua volta e de manifestar sua identidade e sua atuação no meio social. Em sala de aula, é preciso contar com técnicas que permitam às crianças o contato com o livro. O professor deve facilitar essa relação em sua prática docente, seja por meio da hora do conto ou de outras metodologias que instiguem o universo lírico e lúdico de seus alunos.

A partir da teoria analisada, a vivência da leitura literária desde a Educação Infantil evidencia a possibilidade de a criança estar imersa nos conhecimentos socialmente produzidos. Portanto, entender as particularidades das crianças e permitir a apropriação dos sentidos e significados trazidos pelo livro desenvolverá suas capacidades de conviver em um grupo social, de reflexão, de atitudes, de autonomia, de pensamento e, acima de tudo, de conhecimento, tornando-se, enfim, humanizada por intermédio da leitura literária.

### Referências

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira; SILVA, J. R. M. Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. **Ensino em Re-vista** (UFU. Impresso), v. 19, p. 194-214, 2012.

KANASHIRO, Josilene de Paiva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; SILVA, Katia Andrade Inez. O ensino da leitura literária na perspectiva histórico-cultural. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora (2010). A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, v. 1, n. 1, p. 53–68, 2010.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Louis. **Lev Vygotsky-cientista revolucionário**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

## OBJETOS QUE CONTAM HISTÓRIAS: EXPLORANDO NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Ana Leticia Ferreira**

Universidade Estadual de Londrina  
leticiavieira1995@hotmail.com

**Gislaine Franco Moura**

Universidade Estadual de Londrina  
gislaine.franco.moura@uel.br

**Ronald Rosa**

Universidade Estadual de Londrina  
ronaldrosa.1413@uel.br

**Marta Silene Ferreira Barros**

Universidade Estadual de Londrina  
mbarros@uel.br

### Resumo

A proposta de trabalho que aqui se apresenta tem por objetivo reiterar a importância da contação de histórias para a formação humana, especialmente quanto ao uso de objetos como elementos da narrativa na prática pedagógica na Educação Infantil. Considerando a educação como condição indispensável para a humanização, a pesquisa se inscreve sob a justificativa de que a contação de história é um elemento significativo pertencente à esfera das produções sociais elaboradas e que contribui para a promoção do desenvolvimento humano, especialmente na etapa da Educação Infantil. O estudo se ampara teoricamente nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural preconizada principalmente por Vigotski, visto que tal teoria fornece subsídios para se pensar a formação do ser humano enquanto vinculada à qualidade de suas experiências sociais. Diante do exposto é possível afirmar que o ato de contar histórias na Educação Infantil deve ser explorado em suas máximas possibilidades a fim de enriquecer o repertório cultural, promovendo assim o desenvolvimento de diversas áreas tais como a fala, imaginação e socialização.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Contação de Histórias; Teoria Histórico Cultural; Histórias com objetos.

### Introdução

Contar histórias é uma ação puramente humana, e representar fatos ocorridos, ou inventar situações fazem parte da complexificação da sociabilidade humana. Nas palavras de Jambersi (2014, p. 13) “O ato de contar histórias é tão antigo quanto o próprio surgimento do homem. Pois era por meio das

histórias que os povos mais primitivos passavam seus valores, ensinamentos, costumes e sabedorias”. Essa tradição oral atravessou gerações, e mesmo nos dias de hoje, com a presença de inúmeros dispositivos tecnológicos, sendo necessário dividir espaço com todo o aparato digital, o que culminou em uma diminuição da recorrência desta herança cultural, ainda assim, a experiência de ouvir uma boa história se mostra uma efetiva possibilidade de se mobilizar de maneira efetiva nos aspectos cognitivos e emocionais.

A Teoria Histórico Cultural tem como uma de suas premissas o entendimento de que um dos aspectos que diferem o homem do animal é o trabalho, pois, é por meio deste que o indivíduo incorpora de maneira “[...] historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais” (Saviani; Duarte, 2010, p. 426).

O ser humano tendo suprido as necessidades de cunho primário, tais como sede, fome e frio, complexifica outros anseios, que correspondem ao seu meio social. A educação que se caracteriza pelo trabalho não material, deve ser compreendida como “[...] realidade histórica, portanto um processo educativo que ocorre no estabelecimento das relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos produzindo o homem na sua historicidade, considerando a aprendizagem e o desenvolvimento como articulados dialeticamente nesse processo” (Barros, 2019, p. 110).

Pensando especificamente o processo educacional na Educação Infantil, tem-se em mente que figura no senso comum, o pensamento de que nada ou pouco se ensina nessa etapa, o que acarreta em uma série de equívocos quanto ao trabalho pedagógico com as crianças, ainda que se possa afirmar que, a Educação Infantil é uma das fases mais importantes para o desenvolvimento humano. E é seguindo essa defesa que o presente trabalho se inscreve trazendo a contação de histórias como um elemento que subsidia de forma enriquecedora o processo de aprendizagem e desenvolvimento com as crianças.

Como já afirmado, o ato de contar histórias é uma tradição que existe desde os primórdios da humanidade. Esta afirmativa se justifica por compreender que era por meio das histórias que os povos mais primitivos transmitiam seus valores, ensinamentos, costumes e sabedorias. O homem, no passado, organizava-se em círculos para aprender e para ensinar, contando histórias que vinham da vivência dos povos e de experiências diárias (Jambersi, 2014, p. 13).

Nesse sentido, o presente estudo busca compreender as implicações dessa prática nas instituições de Educação Infantil e como ela se insere no processo de desenvolvimento social e cultural das crianças, destacando como objetivo central da pesquisa: reiterar a importância da contação de histórias para a formação humana, especialmente quanto ao uso de objetos como elementos da narrativa na prática pedagógica na Educação Infantil.

### **Procedimentos metodológicos**

O procedimento metodológico adotado neste estudo sobre a contação de histórias com objetos na Educação Infantil, baseia-se no método crítico-dialético, com embasamento nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de autores como Vigotski e seus colaboradores. A escolha desse método se justifica pela sua capacidade de promover uma análise profunda e contextualizada do fenômeno estudado, permitindo uma compreensão das relações entre a contação de histórias com objetos e o desenvolvimento infantil.

Para alcançar o objetivo proposto, a abordagem metodológica utilizada é a pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa consiste na análise de obras primárias e secundárias, buscando embasamento teórico sobre o tema em questão. Dessa forma, são explorados materiais bibliográficos que contemplam a Educação Infantil, bem como suas relações com o uso de objetos como recursos pedagógicos.

De acordo com Gamboa (1998), pesquisas que mantêm solidez científica e são qualitativamente significativas, são necessárias para a produção do conhecimento que busque a resolução de problemas sociais e também educacionais que permanecem como desafios para cientistas e profissionais da Educação. Ressalta ainda que “Não é possível transformar uma realidade sem conhecê-la profundamente. Não é possível esse conhecimento sem o rigor da pesquisa” (Gamboa, 1998, p. 148), afirmativas que implicam na compreensão de que a profundidade da transformação da realidade está intrinsecamente vinculada à qualidade das pesquisas e da validade dos conhecimentos que tais estudos produzem.

A pesquisa bibliográfica permitirá uma investigação sobre as bases teóricas que fundamentam a prática da contação de histórias com objetos na Educação Infantil, possibilitando uma análise crítica sobre suas contribuições, desafios e implicações para o desenvolvimento das crianças nessa etapa de

desenvolvimento. Além disso, será possível identificar lacunas e áreas de interesse para futuras pesquisas, contribuindo para o avanço do conhecimento nesse campo específico da educação.

## Resultados e Discussão

A prática da contação de histórias pode ser uma estratégia pedagógica capaz de enriquecer de maneira significativa a jornada do professor, especialmente na Educação Infantil. Ao ouvirem histórias, as crianças são estimuladas em diversos aspectos: suas imaginações são acionadas, são ensinadas e orientadas, desenvolvem assim, habilidades cognitivas e se envolvem de forma dinâmica com o processo de leitura e escrita. Além disso, a contação de histórias é uma atividade interativa que potencializa a linguagem desde a mais tenra idade.

Na Educação Infantil, a discussão sobre a importância da leitura e da contação de histórias para as crianças tem se tornado cada vez mais presente. No entanto, enquanto temas como formação de leitores e uso de livros de literatura infantil ganham destaque, a prática de contar histórias ainda é pouco explorada. Muitas vezes, essa prática é vista apenas como um recurso destinado a crianças muito pequenas, uma vez que se acredita que elas ainda não são capazes de ler e o potencial estético da obra é deixado de lado.

O professor, antes de contar uma história, precisa entender, primeiro, o que é uma narrativa, qual o seu propósito, função e estrutura. Sem esses elementos, o ato de contar histórias fica vazio, desprovido de sentidos, e converte-se em uma atividade mecânica. Conta-se a história apenas por contar, desconhece-se sua arte e seus fundamentos estéticos e humanos. (Jambersi, 2014, p. 19).

Nesse contexto, a preparação e a compreensão por parte do professor são essenciais para que a contação ocorra de maneira significativa. É por meio da sensibilidade artística e da compreensão da estrutura narrativa que o professor poderá envolver as crianças no enredo. e conforme Jambersi (2014), a história carrega em seu conteúdo e forma fundamentos humanos que são necessários para a formação do sujeito.

A inclusão de elementos lúdicos, a dramatização, jogos, brincadeiras e a contação de histórias no ambiente de ensino, promove o desenvolvimento da linguagem e da expressividade da criança. Vigotski (2018, p. 97) afirma que "[...] a dramatização é a que está mais próxima da criação literária

infantil. A dramatização ou a encenação teatral, juntamente com a criação verbal, representa o tipo de criação infantil mais frequente e difundido".

A possibilidade de escutar histórias e visualizá-las sendo interpretada por um adulto mais experiente se torna uma possibilidade de reavivar uma experiência de relacionamento humano que possui sua própria qualidade. Mas para que isso aconteça, o professor precisa se apropriar dos conhecimentos estéticos e da narrativa, e "[...] ao fazer esse exercício, as imagens, o ritmo e a cadência das histórias estarão sendo interiormente organizadas nos recursos externos e internos de cada contador de histórias" (Jambersi, 2014, p. 23).

No decorrer da narrativa, o contador de histórias se depara com a necessidade de mobilizar todos os seus recursos a fim de cativar o espectador e transformá-lo em um participante ativo e engajado no desdobramento dos eventos narrados. Segundo Jambersi (2014, p. 24), "[...] durante uma narrativa, o corpo, o olhar e a voz estão em sintonia e equilíbrio. As expressões corporais acompanham a descrição da narrativa, o corpo sente a plateia e o olhar capta a imagem e transforma em realidade". Dessa forma, o narrador é desafiado a utilizar sua criatividade e habilidades para dar vida com o próprio corpo à narrativa.

Além de envolver o espectador e transformá-lo em participante ativo, a arte da contação de histórias desempenha um papel fundamental ao possibilitar a transposição da linguagem textual para outras formas de expressão, permitindo que o conteúdo narrativo alcance as crianças de todas as idades.

No trabalho com crianças pequenas, sobretudo de zero a três anos, é recomendável, sim, adaptar-se a linguagem e o tempo da narrativa para melhor compreensão dos ouvintes, o que não significa, necessariamente, infantilizar a história [...]. Existem várias possibilidades de trabalho com as histórias na Educação Infantil que permitem, ao professor, contribuir com a qualidade para o desenvolvimento cognitivo da criança (Jambersi, 2014, p. 32).

Diante do exposto, é possível ressaltar a relevância da leitura das histórias, a vivência e contato com os livros físicos e versões originais das produções literárias, entretanto, a defesa deste estudo se pauta na valorização também da contação de história, com ênfase no uso de objetos, pois, imaginar, criar e interpretar não são atitudes inatas, pelo contrário, precisam ser ensinadas e são indispensáveis para a formação dos indivíduos, desde muito pequenos.

Nesta pesquisa, portanto, não buscamos propor fórmulas ou receitas para o trabalho de contação de histórias, mas uma ampliação do repertório que contemple diferentes linguagens para

aguçar os sentidos e contribuir com o desenvolvimento da linguagem, imaginação e enriquecimento do repertório das crianças, utilizando-se de imagens e objetos, mesmo aqueles pertencentes à esfera do cotidiano, que são subvertidos a outros papéis, vinculando e associando a realidade concreta ao cenário literário. Se nas instituições as literaturas são apresentadas apenas de maneiras mecânicas e com sentido diminuído, a variedade de trabalhos artísticos e culturais é prejudicada, o que pode levar à uma redução ou limitação do repertório cultural na Educação Infantil, refletindo na formação humana dos sujeitos.

### **Considerações finais**

Ao examinar a importância da contação de histórias com objetos na Educação Infantil, fica evidente que essa prática desempenha um papel fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A tradição ancestral de narrar histórias persiste como uma ferramenta valiosa para fomentar a humanização, isso porque, a contação de histórias é reconhecida como uma produção social elaborada que contribui significativamente para a formação do indivíduo, enriquecendo suas experiências sociais, formação do psiquismo e constituição da personalidade.

Por meio da revisão bibliográfica, a pesquisa consolida a compreensão de que a contação de histórias com uso de objetos nas práticas da ação docente, amplia o repertório cultural das crianças, impulsionando o desenvolvimento em áreas cruciais como a fala, imaginação e socialização.

### **Agradecimentos**

A CAPES pela bolsa concedida, que fornece subsídio financeiro para esta pesquisa. Ao grupo FOCO por fomentar análise e discussões enriquecedoras.

### **Referências**

BARROS, Marta Silene Ferreira; Saito, Heloisa Toshie Irie. **A prática pedagógica na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico Cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da Criança.** In. MAGALHÃES, Cassiana e Eidt Nádia Mara. *Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil.* Editora CRV. Curitiba, 2019.

JAMBERSI, Belissa do Pinho. A arte de contar histórias na Sala de Aula do didatismo ao encantamento. In: ARCE, Alessandra (org). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 422-433, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

## EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A LITERATURA INFANTIL NO OLHAR DO RESIDENTE PEDAGÓGICO

**Amanda Brenda Marques da Silva Freitas**

Universidade Estadual Paulista  
amanda.brenda@unesp.br

**Beatriz de Carvalho Passini**

Universidade Estadual Paulista  
beatriz.passini@unesp.br

**Daniel Ribeiro Machado**

Universidade Estadual Paulista  
dr.machado@unesp.br

**Geovanna Souza de Azevedo**

Universidade Estadual Paulista  
- gs.azevedo@unesp.br

**Maíra Isabel Zibordi**

Universidade Estadual Paulista  
maira.zibordi@unesp.br

### Resumo

O presente relato destaca a relevância da Literatura e da experiência estética literária como ferramentas fundamentais no contexto pedagógico, especialmente ao abordar temas complexos com crianças na educação infantil. A análise concentra-se na obra "A Visita", escrita e ilustrada por Antje Damm, e foi conduzida pelos autores residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP), subsidiado pela Fundação CAPES. Esta pesquisa ocorreu concomitantemente ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, no Câmpus de Marília, SP. O relato tem origem em um projeto de regência implementado na "Turma da Borboleta" em 2023, na EMEI "Sambalelê", situada no município de Marília/SP. A abordagem pedagógica adotada destaca a importância da inserção da Literatura como instrumento catalisador para a compreensão de temas fraturantes e busca entender como proporcionar às crianças não apenas a oportunidade de explorar narrativas ricas, como também estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica a partir da literatura desde os primeiros anos de formação escolar.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; Experiência estética; Temas fraturantes; Programa de Residência Pedagógica.

### Introdução

O trabalho com a literatura na educação infantil é essencial, visto que é na primeira infância que a criança inicia o processo de desenvolvimento do pensamento crítico, aprende sobre si e sobre o

mundo ao seu redor, busca entender o funcionamento e as relações da sociedade em que está inserida. A literatura no contexto escolar abre caminhos para que isso seja oportunizado, é preciso então, entender a responsabilidade de se elaborar propostas emancipadoras e oportunizar a experiência estética, com obras bem selecionadas que impulsionem o leitor nesse processo.

Ramos e Richard (2015), explicam que trazer para o universo infantil discussões que desmistificam temas complexos, que podem impor barreiras e polarizações na sociedade, como a política, a sexualidade e a diversidade, pode gerar a naturalidade necessária para um futuro mais igualitário e humano. Tratar de temas fraturantes na literatura requer enxergar a própria literatura como construtora do processo de humanização e emancipação humana. Os chamados “temas fraturantes”, encontrados em textos literários que tratam da morte, abusos, vícios, violência, doenças e outros, canalizam na história contemporânea da literatura sob três objetivos: abrir os olhos para a realidade do mundo e levar o leitor a refletir sobre si e o outro; compartilhar uma experiência, assim, narrativa e leitor embarcam em uma vivência paralela; e refletir os valores sociais vigentes, muitas vezes impostos. (CRUVINEL, 2009, p.17)

A habilidade de um leitor crítico em se envolver na experiência estética, dialogar com as obras e refletir sobre a realidade circundante revela-se como um agente potente de mudança, promovendo a construção de cidadãos mais conscientes e, por conseguinte, uma sociedade mais justa. Para compreender integralmente o impacto desse processo, é essencial considerar além da temática e das palavras usadas (se usadas) para a construção da escrita, a dimensão estética da ilustração. Nesse sentido, a experiência estética promovida pela ilustração permite que as crianças expressem suas emoções e pensamentos de maneira visual. De acordo com Campos (2008) crianças que são incentivadas a explorar e questionar por meio da leitura e da ilustração têm mais probabilidade de se tornarem adultos engajados, capazes de analisar criticamente a realidade que os cerca e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

O presente trabalho narra uma experiência de leitura vivida na EMEI “Sambalelê”, escola que recebe os residentes do PRP e está localizada numa região que enfrenta desafios significativos relacionados à vulnerabilidade social e econômica. O PPP da escola-campo baseia-se na Teoria Histórico-Cultural na perspectiva vygotskyana e na pedagogia freinetiana, dessa forma, a escola busca uma pedagogia libertadora, da emancipação e da autonomia.

Quando falamos sobre essa pedagogia da liberdade, falamos também da responsabilidade do professor em selecionar obras que oportunizem a experiência estética, em que a criança elabore os sentimentos e reflita sobre sua realidade. Nesse processo, a literatura é a ferramenta, portanto, porque trazer os temas fraturantes para a educação infantil a partir da literatura?

### Procedimentos metodológicos

A regência apresentada neste relato de experiência foi realizada no ano de 2023 com a “Turma da Borboleta”, composta por 26 crianças entre 5 e 6 anos, juntamente à professora preceptora Maíra Zibordi. A proposta, realizada na sala de referência e posteriormente no campo da escola, envolveu o uso de materiais como folhas sulfite coloridas, lápis de cor, giz de cera, canetinhas e uma caixa de som. A proposta foi iniciada com a leitura da obra, seguida pela confecção dos aviões de papel, os quais continham os medos de cada um, resultando em uma brincadeira que buscou promover a partilha e o acolhimento dos medos de cada criança.

O livro escolhido, *A Visita*, escrito e ilustrado por Antje Damm, foi publicado em 2016 pela Editora Companhia das Letrinhas, a obra conta com 40 páginas, nas quais texto e ilustrações interagem entre si, explorando temas como a solidão e o medo. A história acontece na casa impecável de Elise, uma mulher que vive reclusa em seu “refúgio”, evitando o mundo exterior. O início da obra, em tons opacos: branco, preto e cinza, o semblante da personagem Elise, que também não tem cor, revelam melancolia. Nesse momento, o texto escrito (aquele que as crianças ouvem) e o texto imagético (aquele que as crianças veem) se encontram, assim como no decorrer de toda a obra.

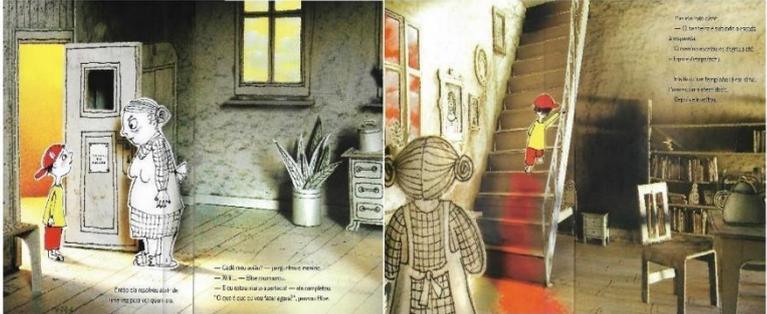
**Figura 1:** Casa de Elise no início do livro



Fonte: DAMM, A. *A visita*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016, p. 6-7.

No entanto, um simples aviãozinho de papel que chega à sua janela desencadeia uma série de eventos que mudam sua perspectiva e sua vida. O encontro entre Elise e Emil, o menino que bate à sua porta procurando pelo aviãozinho quebra a rotina solitária de Elise. A transformação gradual de Elise, de uma mulher medrosa e reclusa para alguém que se abre para a possibilidade de conexão, é o cerne emocional da história.

**Figura 2:** As cores entrando na casa de Elise



**Fonte:** DAMM, A. A visita. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016, p.16-18.

Conforme esse abandono das expressões de medo e melancolia da personagem pode-se perceber o exterior dos ambientes também se transformando, o ambiente vai se enriquecendo em tons coloridos e vibrantes, junto ao personagem Emil, que participa desse processo.

**Figura 3:** A casa de Elise ao final do livro



**Fonte:** DAMM, A. A visita. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016, p.24-25.

Além das cores vibrantes, a autora utiliza de forma magistral a simbologia do aviãozinho de papel como um elemento de ligação entre os personagens e como um símbolo de liberdade e

possibilidade. O aviãozinho representa a chegada do mundo exterior à vida de Elise, mas também sua capacidade de superar seus medos e se aventurar para além das paredes de sua casa.

## Resultados e Discussão

A obra e suas ilustrações trazem uma verdadeira experiência estética ao leitor, as ilustrações seguem o enredo da história, isso foi perceptível logo de início para as crianças. Assim que a leitura começou, as crianças já se mostraram curiosas para saber quem iria visitar a personagem que estava na capa do livro e estavam intrigadas para saber o porquê a casa da personagem era toda em preto e branco. Percebe-se, nesse momento, o ato de preencher as lacunas de significação entre o texto verbal e o texto imagético ao levantarem suas hipóteses.

As lacunas que se instalam nas entrelinhas começam a surgir também, quando se iniciaram diálogos em que as crianças ficam perplexas com o fato de a personagem ter até “medo de árvore”, criou-se um sentimento de espanto nas crianças, uma vez que os medos delas não pareciam tão bobos, porque os da personagem, eram muito mais. Ou seja, nessa experiência literária, a criança une significados do texto verbal e do texto imagético ao próprio ser, refletindo sobre si e nessa reflexão, sobre seus medos e sentimentos.

Após a leitura e reflexões coletivas sobre a obra, as crianças fecharam os olhos e por um pequeno instante pensaram no seu maior medo. Percebe-se quão rico foi esse momento a partir da materialização do pensamento em desenhos, onde as crianças fizeram uma reflexão sobre si mesmas. Em papéis coloridos as crianças desenharam seus medos e nesse momento, pode-se recolher diálogos e expressões onde as crianças compartilhavam seus sentimentos entre si, sem qualquer provocação de um adulto, de forma natural e empática, identificando seus medos e ouvindo também os dos outros.

### Quadro I: Registros dos medos das crianças materializados em desenho

N. desenhou seu maior medo: ratos, já B. desenhou uma boca gigante de tubarão. M. desenhou seu medo de Saci e H. com o lápis preto e bem forte desenhou seu medo do escuro, além do tubarão branco e lagartixa. A A.C. desenhou a praça escura que tem perto da sua casa e relatou que o azul da folha é o mesmo azul do céu, desenhou também bexigas de festa de Halloween, mas tem mais medo da praça. A M. fez um monstro bem grande e uma escada para mostrar seu medo de altura. R. a desenhou e sua irmã, uma tem medo de barata e a outra tem medo de aranha.

Fonte: Diário de Campo (arquivo pessoal)

Em todos os processos intrínsecos que envolveram o ato da leitura, a *poesis*, a *aisthesis* e a *katharsis* (JAUSS, 1979) se fizeram presentes. A *poesis*, que segundo o autor é o prazer de coautoria, quando a criança pôde preencher lacunas de significação, a *aisthesis*, ao entender o contexto da obra, expandindo seu conhecimento de mundo e a *katharsis*, que é a ação do leitor com a obra, a sua reflexão, relacionando a obra com a sua realidade.

### Considerações finais

A experiência estética na literatura infantil desempenha um papel fundamental na construção de leitores críticos e na formação de cidadãos conscientes. Ao reconhecer o potencial transformador desses elementos, investimos não apenas na educação das crianças, mas também na construção de um futuro mais promissor e socialmente justo. Quanto mais obras que permitam a experiência estética forem oferecidas, maiores serão as possibilidades desses pequenos leitores refletirem sobre si, sobre a sua identidade e sobre o mundo que os cerca.

Trabalhar temas fraturantes na educação infantil é necessário, afinal, as crianças pequenas são indivíduos, assim como nós, sujeitos inseridos na sociedade, que carregam seu próprio repertório de vida, com dores, medos, fraquezas e frustrações que precisam ser respeitadas e consideradas pelo educador, buscando ajudá-los a elaborar esses sentimentos. Se não a escola, onde mais se pensa nisso? Onde mais esses sentimentos complexos são reconhecidos e valorizados? A escola deve esse espaço.

### Agradecimentos

Os agradecimentos são dirigidos a todos que foram fundamentais na realização deste trabalho, destinado à apresentação no II Colóquio Nacional de Leitura e nas Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas escolas em Tempos de Pandemia. A CAPES pelo financiamento do programa de Residência Pedagógica, às Professoras Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo expressamos nossa profunda gratidão pela dedicação e orientação. À EMEI Sambalelé e a preceptora Ma. Maíra Isabel Zibordi, pela abertura de suas portas e por proporcionar um ambiente propício para a pesquisa. E por fim, agradecemos às crianças da Turma da Bala (2022), da Turma da

Borboleta (2023) e da Turma do Coração (2024) por darem cor e sentido para a teoria estudada na universidade.

## Referências

CAMPOS, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: S. H. V. Cruz (Org.). **A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas** (pp. 35-42). São Paulo: Cortez.

CRUVINEL, Larissa W. F. **Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero**. 2009. 188 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2009.

DAMM, A. **A visita** [Trad. Sofia Mariutti]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coord. e Trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RAMOS, A. M; RICHARD, V. **Das dores de crescimento à dor de existir: representações literárias de adolescências feridas**. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 37, n. 3, p. 287-295, jul./set. 2015.

ZIBORDI, M. I. **A produção literária de Graziela Bozano Hetzel: Reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor**. 2022. Dissertação - Letras Literatura e Vida Social, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras (2022). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0ab3c11a-0d98-494d-bf32-a27df770ca24>

## LEITURA DA HISTÓRIA GATO XADREZ

**Aline Nakamura Carvalho Mendes**

Universidade Estadual de Maringá  
aline.mendes@edu.umuarama.pr.gov.br

### Resumo

Relatar a experiência de uma atividade desenvolvida pela professora Aline no nível de Educação Infantil. Em uma escola Municipal do noroeste do Paraná na cidade de Umuarama. Os alunos são crianças de 2 à 3 anos de idade, matriculados na turma de Maternal II. A atividade proposta buscou desenvolver um conhecimento a cerca de algumas cores de acordo com orientações do documento normativo Base Nacional Comum Curricular. Alcançou resultados positivos; pois os alunos conseguiram desenvolver um novo conhecimento a partir da atividade.

**Palavra- chave:** leitura; infância; cores.

### Introdução

O objetivo da atividade foi trabalhar as cores conforme o documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de acordo com a Lei 9131/95, homologado pelo Ministério da Educação. A BNCC é composta por cinco campos de experiências que direcionam os trabalhos didáticos no processo de ensino aprendizagem. São eles: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos, movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Nessa atividade desenvolvida o campo de experiência contemplado foi escuta, fala, pensamento e imaginação (EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias contadas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. E o campo de experiência Traços, sons, cores e formas (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. O objetivo foi iniciar a atividade da leitura para a aprendizagem sobre as cores com os alunos, partindo do conhecimento que já possuíam para um novo aprendizado, levando em conta que cada criança possui um nível de desenvolvimento e carga de cultura de aprendizagem no ambiente familiar, desta forma a professora buscou respeitar e acolher todas as crianças criando um ambiente lúdico onde as próprias crianças perceberiam se o nome das cores estava correto. A importância da leitura nesta atividade é que

estimula o raciocínio e no caso das crianças pequenas melhora o vocabulário, bem como trabalha com a imaginação e criatividade.

### **Procedimentos metodológicos**

A atividade de leitura foi realizada em uma sala de ensino regular da educação infantil, turma de maternal II, crianças de 2 ano até 3 anos de idade. A professora introduziu a aula cantando uma música de introdução da leitura que os alunos já estão acostumados e assim já se preparam para o momento da leitura. A história intitulada: Gato Xadrez da autora: Bia Villela. Para se tornar mais lúdico para as crianças a professora confeccionou em E.V.A uma sacola onde as cores do gato eram retiradas conforme vai contando a história. A professora fez a leitura na íntegra da história original para os alunos, em seguida fez algumas perguntas sobre a história:

- “ Que animal tem na historinha?”
- “Que cores de gato tinha na história?”
- “O que aconteceu com os gatos?”
- “ Aqui na sala tem alguma cor que falou na história?”

Foi permitido que as crianças se expressassem sem interferência da professora para corrigir possíveis erros. Depois a professora direcionou a aula para trabalhar algumas cores mencionadas na história do Gato Xadrez. Levou para sala alguns objetos que continham a cor, como brinquedos e utensílios. Em segundo momento de forma lúdica a professora forneceu massinha de modelar para as crianças brincarem e junto a brincadeira fez algumas intervenções perguntando sobre as cores das massinhas. Essa fase foi importante; pois além de trabalhar a textura e coordenação motora das crianças permitiu que o novo conhecimento fosse reafirmado por meio do brincar. Segundo Fernández (2001, p.71) diz que “a inteligência se constrói a partir do jogar-brincar”, assim um ambiente acolhedor para a brincadeira direcionada por um professor promove a aprendizagem das crianças.

### **Resultados e Discussão**

Observou -se que as crianças conseguiram tirar proveito da atividade e desenvolvendo novos conhecimentos a partir da leitura. Assim pode-se concluir que os resultados foram positivos para as crianças, pois segundo Vygotsky a Zona de Desenvolvimento Proximal é a “distância entre o nível de

desenvolvimento real, que se costuma determinar por soluções de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, através da solução de problema orientado por um adulto”. (Vygotsky, 1984, p. 97).

Nos dias seguintes a aula observou-se os alunos falando as cores dos objetos e brinquedos na sala de aula, mostrando assim que o objetivo de aprendizagem foi alcançado e que os alunos estão preparados para um novo aprendizado a partir deste já adquirido. Com isso, a professora realizou um processo de mediadora, por organizar intencionalmente suas ações dando aos alunos a oportunidade de desenvolver qualidades humanas. De acordo com Mello (2000, p. 90):

Perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e a cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural.

Verificamos que quanto mais possibilitamos condições de desenvolver qualidades humanas, mais essa criança vai se desenvolver e aprender. Por isso a importância do olhar atento da educadora sobre uma atividade é fundamental para resultados positivos como os alcançados por essa aula.

### **Considerações finais**

Para a atividade desenvolvida na turma do Maternal II conseguiu-se bons resultados com os alunos o que deixou a professora contente com a atividade proposta. Para uma futura atividade continuado o tema abordado viu-se a necessidade de confecção de um material de apoio para alunos que se encontram na fase de desenvolvimento oral, como jogo de associação de cores iguais, permitindo que o aluno mostre o que aprendeu sem precisar usar a comunicação oral. Pode-se pontuar que a professora fez a necessária adequação no momento da aula para que os alunos não verbais pudessem responder os questionamentos acerca da atividade, mas salienta que foi feita sem planejamento prévio, vendo assim a necessidade de futuras adequações do conteúdo no planejamento.

Assim como a BNCC nos orienta, a realização dessa atividade conseguiu proporcionar aos alunos os direitos de aprendizagem que são: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Concluímos que a forma com que foi planejado a atividade contribuiu para que o conhecimento fosse adquirido pelos alunos de uma maneira significativa, pois a todo momento demonstram por meio da fala a observação das cores na sala.

## Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc> Acesso em fevereiro de 2024. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MELLO, S.A. Concepções de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio Emilia. **Cadernos da F.F.C**, Marília, v.9, n.2, p83-94, 2000. FERNÁNDEZ, A. **Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar**. Petrópolis: Vozes, 2001.

## Anexos

**Imagem 1:** Sacola confeccionada em EVA, papel sulfite colorido pela professora Aline para a leitura



Fonte: acervo da autora (2024).

Na parte de trás da sacola contém a história na íntegra. Na parte da frente a sacola é recortada em formato de gato para aparecer os papéis coloridos, conforme é lida a história.

**Imagem 2:** Os alunos ouvem a história contada pela professora em ambiente apropriado para momento da leitura



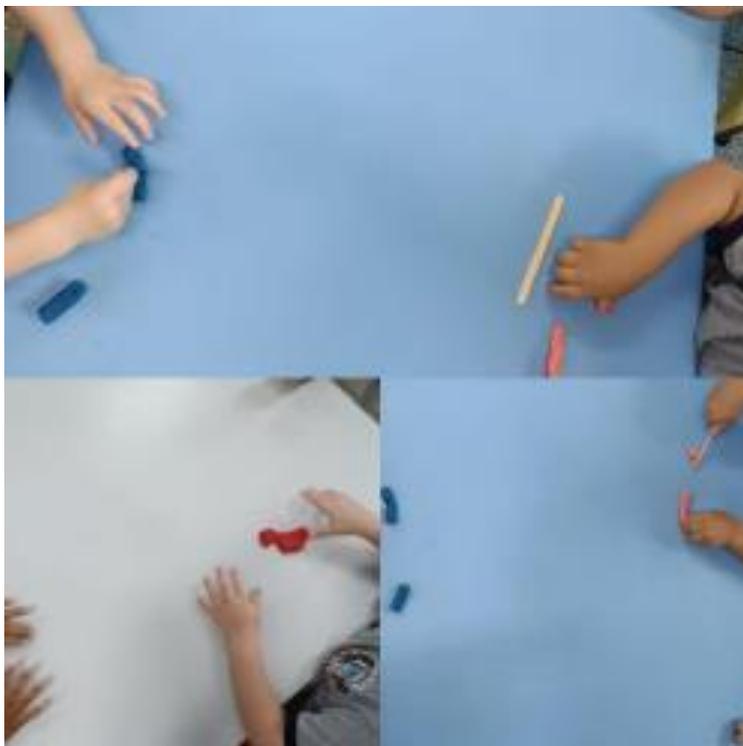
Fonte: acervo da autora (2024).

**Imagem 3:** Bancada da sala de aula com os objetos utilizados para trabalhar as cores com as crianças



Fonte: acervo da autora (2024).

**Imagem 4:** Alunos sentados em mesa, brincando com massinhas variadas com o objetivo de trabalhar as cores com os alunos



**Fonte:** acervo da autora (2024).

## EXPLORANDO ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA LITERATURA INFANTIL EM CONTEXTO ESCOLAR

**Alessandra Maria de Paiva**

Universidade Federal de São João del-Rei  
paivamalessandra@gmail.com

**Ketty Cláudia Neves do Amaral**

Universidade Federal de São João del-Rei  
kettyeri@gmail.com.br

**Leila Cristina Carvalho Sandim**

Universidade Federal de São João del-Rei  
leilacarvalhosandim@yahoo.com

**Simone Toledo de Oliveira Rodrigues**

Universidade Federal de São João del-Rei  
simonetoledo@mgconecta.com.br

### Resumo

O presente texto parte de um relato de experiência de Estágio Supervisionado em Educação Infantil II, do curso de Pedagogia da UFSJ, realizado em uma escola Municipal situada na cidade de São João del-Rei em 2023. O objetivo geral foi possibilitar diferentes maneiras de trabalhar uma história infantil literária, compreendendo que existe um campo de possibilidade de estratégias de leitura, como objetivo específicos, desenvolver a imaginação, a criatividade, o gosto pelo livro e pela leitura e linguagem. Como aporte teórico nos apoiamos na perspectiva do conceito de Literatura Infantil de acordo com Nely Novaes (2000), estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) e os modos de ler na escola de Souza, Feba e Aquino (2022). O texto trata-se de uma abordagem qualitativa, para a geração de dados foi feita uma observação e intervenção. Por fim, pudemos inferir que o contato com a Literatura Infantil é uma abordagem que deve estar contida na rotina escolar das crianças e que as práticas de leitura literária são importantes para o desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças têm contato com o livro por meio de um adulto que media essa relação tanto cultural quanto social.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Estratégias de leitura; Literatura Infantil.

### Introdução

O período pós-pandemia trouxe desafios significativos para a educação em geral e a promoção da Literatura Infantil nas escolas não é exceção. Os professores tiveram que se adaptar para encontrar maneiras criativas de manter o interesse das crianças pela leitura e pela literatura. Trabalhar a Literatura Infantil de maneira presencial é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois proporciona um

ambiente rico em estímulos sensoriais e interações sociais que contribuem para a formação de leitores críticos e apaixonados pela leitura.

A presença física do professor possibilita uma conexão mais próxima com os alunos, permitindo que eles se envolvam mais profundamente com as histórias e personagens, além de facilitar discussões, atividades práticas e experiências compartilhadas. O contato direto com livros físicos também estimula o tato e a visão, complementando a experiência de leitura.

O estágio é um período que propicia o contato dos educadores com uma instituição escolar, pois o desenvolvimento de um futuro professor é um processo que engloba o entendimento de situações concretas que se reproduzem nos contextos escolares. Nesse sentido, buscando as melhores formas de proporcionar uma vivência de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, prezando pela qualidade formativa e pelas experiências efetivas.

Após um período de observação de campo, desenvolvemos uma proposta de intervenção, na qual foram projetadas ações que pudessem apresentar às crianças a história infantil de maneiras diferentes, por meio da mediação de história, da contação de história e do uso de um livro de imagens que produza história.

Desse modo, o objetivo geral foi possibilitar diferentes maneiras de abordar uma história infantil literária, compreendendo que existe um campo de possibilidades de estratégias de leitura. De acordo com Solé (1998), uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações. Existem estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Muitas vezes, ao trabalhar com diferentes práticas de leitura, podemos utilizar todas essas estratégias, mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso.

Ao se trabalhar diferentes formas de leitura, podemos perceber que a leitura pode ser vista, convivida, sentida, falada, ouvida e contada. Através da Literatura Infantil, as crianças podem começar a desenvolver a imaginação, a criatividade, o gosto pelo livro, pela leitura e pela linguagem, criando empatia pelos personagens e desenvolvendo também o lado lúdico, componentes essenciais para seu desenvolvimento.

Sendo assim, organizamos o texto da seguinte forma: em um primeiro momento é a introdução que aqui vos apresenta, em segundo trazemos os procedimentos metodológicos que nos levaram a essa organização do texto, em terceiros resultados e discussões e por fim as considerações finais.

## Procedimentos metodológicos

O estágio ocorreu no primeiro semestre de 2023 em uma escola municipal na cidade de São João del-Rei que atende a Educação Infantil I e II, compreendendo crianças de 4 e 5 anos de idade. A disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil II, apresentou como proposta de trabalho o desenvolvimento de atividade voltada para a Literatura Infantil, um tema essencial que traz muitos benefícios para o desenvolvimento infantil.

Baseando nas ideias de Ludke e André (1986), a observação participativa é tida como uma técnica de pesquisa fundamental em estudos qualitativos na área da educação. Esta abordagem envolve a presença ativa do pesquisador no contexto educacional que está sendo estudado, permitindo que ele participe das atividades, interaja com os participantes e observe os eventos conforme eles ocorrem.

A observação no campo de estágio foi crucial para planejar a intervenção. Utilizando um caderno de bordo, registramos as atividades relacionadas ao uso da Literatura Infantil na escola, onde está se fazia presente mesmo sem uma biblioteca tradicional. As sessões semanais de contação de histórias no pátio e o projeto "leiturinha", no qual as crianças levam livros para casa toda sexta-feira, demonstram o compromisso da escola com a promoção da leitura.

Assim, o período de observação contribuiu para uma boa compreensão do trabalho que seria realizado no momento da intervenção. Segundo de Ludke e André (1986) a intervenção é uma estratégia que permite aos pesquisadores não apenas observar, mas também influenciar ativamente o contexto educacional em estudo, com o objetivo de promover mudanças positivas e gerar insights significativos sobre práticas educacionais eficazes.

Como proposta para esta intervenção buscamos planejar de forma a levar para as crianças a história infantil de três maneiras: Por meio da mediação de história, da contação de história e do uso de um livro de imagens que produza história, pois a leitura de um livro literário sempre apresenta uma gama de possibilidades de trabalho. Dessa forma, pensamos em usar isso para fomentar o envolvimento, interação, participação, criação e reflexão das crianças de diferentes maneiras.

## Resultados e Discussão

De acordo com Nely Novaes (2000) é importante trabalhar a Literatura Infantil de forma significativa no contexto educacional, destacando a necessidade de considerar a criança como leitora

ativa e crítica, capaz de compreender e apreciar textos literários. Além disso, Novaes enfatiza a relevância de selecionar cuidadosamente os livros a serem trabalhados em sala de aula, levando em conta a qualidade estética e literária das obras, assim como sua capacidade de dialogar com as experiências e realidades das crianças. Sua perspectiva contribuiu para uma abordagem mais reflexiva e sensível no ensino da Literatura Infantil.

Começamos com a preparação do ambiente, logo após iniciamos a mediação da história “O coelho sem orelhas” dos autores Klaus Baumgart e Til Schweiger (2000). Mediar uma história é ler em voz alta o livro contando sua história, a mediação permite ao mediador dar vida aos personagens, imprime emoções aos acontecimentos e desperta o interesse e o olhar das crianças. Além disso, tem-se a oportunidade de conversar com os pequenos e pequenas sobre a história.

Dessa forma, a aula foi planejada com o auxílio de estratégias de leitura organizadas em três etapas: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Como explica Souza, Feba, Aquino (2022):

A etapa antes da leitura visa à ativação de conhecimentos prévios dos alunos, com perguntas feitas pelo docente a eles, para que tentem prever o que vai acontecer na história[...]. Na etapa durante a leitura, o professor vai avaliando em que medida os conhecimentos prévios das crianças se fazem suficientes em relação ao texto para que assim ele proponha, por exemplo, os tipos de perguntas capazes de aguçar a participação das crianças, incentivando-as a dialogarem com o texto. Por fim, a etapa depois da leitura que é o momento da retomada do texto e da síntese do que foi lido. (Souza, Feba, Aquino, 2022, p. 30)

No transcorrer de toda mediação, possibilitamos as crianças “uma experiência literária e não uma audição passiva” (Souza, Feba, Aquino. 2022, p. 30). Na atividade de mediação da história “O coelho sem orelhas”, pudemos constatar que, mesmo sem o leitor estar ciente, vivenciamos várias estratégias de leitura, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação. Essas estratégias que são também procedimentos de leitura, além de facilitarem a compreensão da leitura, favorecem o comportamento do leitor em situações de aprendizagem, fazendo uma ponte entre: ler, entender, selecionar e organizar os dados. Isso tudo ocorre de maneira implícita antes da leitura, durante a leitura e após a leitura.

Em outro dia, foi realizada a segunda intervenção: a contação de história, que para as crianças é uma das primeiras maneiras de transmitir conhecimento e estimular a imaginação delas, ainda mais a história que utilizamos do “Seu José e Seu Mané” (Conto de tradição oral). Antes de iniciar pedimos que as crianças viessem para frente e se sentassem no chão próximas umas das outras. Demos início a contação de história utilizando da voz para narrar e das mãos para dar vida a história e aos personagens.

Uma história contada com as mãos, fácil de aprender e que prende a atenção, em especial, de crianças pequenas. Ao terminar a história, contamos novamente, mas bem devagar, ensinando os movimentos da história para as crianças.

Essa prática de contar e recontar contribui para a compreensão e apropriação do conto, sendo essencial no processo de formação humana e de sujeitos leitores. Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Amaral (2023, p.117) ao afirmar que: “A dinamização literária, os recursos visuais, o brincar com as palavras provoca nos ouvintes uma familiaridade com o conto narrado, com os personagens e enredos. Assim, as crianças se sentem livres para criar à sua maneira o reconto”.

A terceira intervenção, conforme proposto em nosso projeto, consistiu em trabalhar com as crianças a Literatura Infantil através de um livro de imagens. O livro de imagem pode ser considerado uma ferramenta de aprendizagem lúdica na Educação Infantil, pois desenvolve e estimula nas crianças a imaginação, a criatividade, a curiosidade, a capacidade de percepção, o olhar crítico e o gosto estético.

Escolhemos o livro “O Camelo, o Burro e a água” produzido por Merli (2010). Antes de iniciar com o livro, pedimos que as crianças viessem para frente da sala e se sentassem em círculo. Assim, que todos estavam acomodados, começamos mostrando a capa do livro, pois “a capa é a primeira impressão que as crianças têm do livro e é por meio dela que a estratégia inferência pode ocorrer, além de ajudá-las a compreender a história.” (Souza, Feba, Aquino, 2022, p. 336).

Então, passamos para a primeira página do livro e perguntamos o que estavam vendo, solicitando que descrevessem. À medida que virávamos as páginas, as crianças descreviam e contavam a história juntas através das imagens. Conforme a narrativa avançava, as crianças perceberam que as imagens já continham um enredo estabelecido.

As crianças se mostraram muito envolvidas com o livro, já que foram elas que conduziram a narrativa para nós, estagiárias. Sempre muito observadoras, não deixavam escapar nenhum detalhe. A vantagem de contar a história em grupo a partir de um livro de imagens era evidente, pois o que uma não via, outra via, e as ideias se complementavam.

Esse livro de imagens estimulou a imaginação das crianças, através da capacidade de percepção, de um olhar atento e crítico, movido pela curiosidade. Após o término da história, permitimos que cada uma delas pegasse o livro, folheasse, e admirasse as imagens.

Em suma, destaca-se a relevância da Literatura Infantil na educação das crianças, não apenas por enriquecer o seu repertório cultural, mas também por fortalecer sua capacidade cognitiva e emocional, preparando-as para uma vida inteira de aprendizado e apreciação pela leitura.

### **Considerações finais**

Este trabalho explorou o impacto da Literatura Infantil no desenvolvimento social e cognitivo de crianças de 4 a 5 anos. Através da mediação, contação de histórias e uso de livros de imagens, buscamos enriquecer suas experiências. A Literatura Infantil estimula habilidades como criatividade, empatia, raciocínio, respeito e linguagem, contribuindo para uma visão de mundo ampliada. Nossa intervenção em uma turma de Educação Infantil II reforçou a importância desse contato, promovendo criatividade, imaginação, concentração e interação.

Apesar da falta de uma biblioteca, a escola incentiva a leitura por meio de atividades como contação de histórias semanalmente e o projeto "Leiturinha". Essas experiências promovem encontros afetivos em torno da leitura, ampliando o repertório das crianças e estimulando sua imaginação e sentidos. Trabalhar com livros de história permite às crianças explorarem diferentes linguagens narrativas, expandindo sua imaginação e contribuindo para seu desenvolvimento.

### **Referências**

AMARAL, Ketty Claudia Neves do. Práticas de contação de histórias na escola de Educação Infantil e a pandemia de covid-19: Reflexões acerca de dois canais do YouTube. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ. São João del-Rei/MG, 2023.

COELHO, Nelly Novaes, Literatura Infantil – Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata; FEBA, Berta; AQUINO, Kenia. Da leitura silenciosa à leitura dramática: modos de ler na escola. 1. Ed. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2022.



## EIXO II

# ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



## RETORNO AO PRESENCIAL E AS AÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE ALAGOAS PARA O ENSINO DE LEITURA

**Adriana Cavalcanti dos Santos**

Universidade Federal de Alagoas  
adricavalcanty@hotmail.com

**Andreza Sibelly Soares Mendes**

Universidade Federal de Alagoas  
andrezasibelly8@gmail.com

**Érica Raiane de Santana Galvão**

Universidade Federal de Alagoas  
ericaraiane7@gmail.com

**Jânio Nunes dos Santos**

Universidade Federal de Alagoas  
jnio.nunes@gmail.com

**Viviane Caline de Souza Pinheiro**

Universidade Federal de Alagoas  
viviane.cs.pinheiro@gmail.com

### Resumo

O objetivo deste resumo expandido é analisar os diálogos dos professores alfabetizadores de Alagoas referentes às ações tomadas para o ensino de leitura após o retorno às aulas presenciais no pós-pandemia da Covid-19. Metodologicamente, o trabalho é norteado pela análise dos dados qualitativos da segunda etapa da pesquisa do coletivo ALFAREDE, ao qual teve como instrumento para coleta de dados um grupo focal realizado com seis professores alfabetizadores do Estado de Alagoas. Para o resumo foram analisados os enunciados de três professores. Os resultados encontrados apontaram que as ações tomadas pelos participantes para o ensino de leitura estiveram ancoradas pelo uso do texto como eixo central com foco na diversidade de gêneros, considerando os aspectos linguísticos e sociais que envolvem o ato e modos de ler. Os resultados demonstraram que as práticas de leitura utilizadas após a pandemia não indicaram o uso de recursos ou suportes tecnológicos, notando um ensino de leitura voltado para práticas antes da pandemia.

**Palavras-chave:** Leitura; Professor alfabetizador; Retorno ao presencial; Pós-pandemia.

### Introdução

A vivência de aulas remotas durante o ensino remoto emergencial causou muitas lacunas, fosse pela falta de acesso aos recursos tecnológicos e à *internet* por parte dos alunos ou a dificuldade

por parte dos professores em desenvolver um planejamento tendo que se adaptar à uma realidade que lhes foi imposta (SANTOS *et al.*, 2022).

Ao se tratar do processo de alfabetização no período pandêmico, a questão se tornou mais complexa. A compreensão de que o ensino de leitura e escrita estão pautados em uma relação dialógica de mediação entre o professor e seus alunos nos mais diferentes formatos de interação que os sujeitos podem se deparar, fez com que a interação por meio de telas (celular, *notebook*, entre outros), gerasse grande dificuldade na participação dos alunos (COLELLO, 2021).

Com o retorno às aulas presenciais, Macedo e Cardoso (2022) afirmam que a pandemia deixou diversas lacunas quanto ao ensino da língua escrita, apontando para o desafio de alfabetizar alunos que estavam afastados há pelo menos dois anos das salas de aula. Dessa maneira, foi necessário refletir sobre os conhecimentos que tinham acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e que ações deveriam ser tomadas para se tornarem alfabetizados.

No processo de aprendizagem da língua escrita, o ato de ler não é percebido apenas pela decodificação da letra, mas dos conhecimentos que dizem respeito aos aspectos sociais e linguísticos de escuta e atuação nos diferentes gêneros. Silva (2018) aponta que a escola deve contribuir para que o aluno se perceba enquanto leitor, possibilitando participar e mobilizar os conhecimentos inerentes ao ato de ler.

No desenvolvimento de estratégias para o ensino de leitura no ciclo de alfabetização, deve-se considerar que não é suficiente o trabalho de decodificação do texto, mas de sua compreensão, de maneira que os sentidos do texto sejam percebidos (BRANDÃO; ROSA, 2010). As autoras também enfatizam que sem compreensão não existe o processo de leitura de fato, sem compreender o texto, a interação entre leitor e autor não se consolida.

Ao ler, o aluno compreende o texto e o relaciona com seus conhecimentos prévios, pois, “para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias” (SOLE, 1998, p. 23). O foco está principalmente nos objetivos de leitura que o leitor possui, de maneira que proporcionam diferentes interpretações para quem está lendo.

Ao desenvolver ações para o ensino da leitura na sala de aula, é fundamental que sejam propostos textos significativos, que tenham relação com os conhecimentos que os alunos possuem e possibilitem a ampliação do vocabulário e da estrutura dos mais variados gêneros que são veiculados

na sociedade. Com isso, o objetivo deste trabalho é de analisar os enunciados dos professores alfabetizadores de Alagoas referentes às ações tomadas para o ensino de leitura após o retorno das aulas presenciais.

### Procedimentos metodológicos

Os discursos analisados, neste resumo, emergem do grupo focal, realizado na segunda etapa da pesquisa do coletivo ALFAREDE (ALFABETIZAÇÃO, 2020). Nesta segunda etapa, seguindo o mesmo desenho metodológico da ALFAREDE (ALFABETIZAÇÃO, 2020), definiu-se por objetivo nacional conhecer como tem se dado o trabalho presencial no contexto da pandemia da Covid-19.

A pesquisa enquadra-se em uma investigação quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) por articular resultados de um *survey* aliados aos dados produzidos a partir de grupos focais (GATTI, 2005). Os dados qualitativos compõem-se de enunciados proveniente de um grupo focal ocorrido na modalidade virtual, com um roteiro pré-estabelecido, com base em problematizações sobre o trabalho presencial no contexto de pós-pandemia.

A utilização desta metodologia justifica-se pelo alinhamento ao que propõe a pesquisa nacional (ALFABETIZAÇÃO, 2020), submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), aprovada pelo Parecer Consubstanciado de nº 4. 237.062. Os procedimentos de pesquisa definidos pela ALFAREDE (ALFABETIZAÇÃO, 2020), nas duas etapas, foram: um *survey* e grupos focais.

O grupo focal, cujas questões norteadoras foram definidas pela ALFAREDE (ALFABETIZAÇÃO, 2020), deveriam ser materializados com no máximo 6 professores alfabetizadores que participaram do *survey*. O referido evento dialógico (grupo focal) aconteceu em abril de 2023, com foco nas percepções dos professores alfabetizadores com o retorno às aulas presenciais e teve duração de 2h30 (duas horas e trinta minutos). Visando manter o anonimato e preservar as questões éticas da pesquisa, optou-se por identificar os participantes como: P1, P2 e P3. Embora estivessem presentes seis professores quando o grupo focal foi realizado, serão apresentados três diálogos, tendo em vista a proposta do resumo expandido.

O grupo focal problematizou oito questões sobre o retorno ao presencial relacionadas à continuidade do trabalho docente, entre elas: “Quais as primeiras ações tomadas pela escola e por vocês para a continuidade do trabalho já feito durante o ensino remoto?” A partir deste questionamento, houve

um diálogo com os professores durante o grupo focal e outra questão emergiu. Assim, este resumo analisou apenas os enunciados relativos à questão: “Que atividades de leitura e escrita você tem proposto para que eles avancem na alfabetização?”, com o foco para as atividades de leitura discutidas pelos professores alfabetizadores participantes.

## Resultados e Discussão

Diante dos discursos materializados durante o grupo focal, os professores dialogaram sobre suas realidades acerca do retorno às aulas presenciais. Nesses enunciados, apontaram sobre as práticas de leitura desenvolvidas para alfabetizar seus alunos. Desse modo, a categoria de análise deste resumo é: 1) estratégias didáticas para o ensino de leitura, tendo como subcategorias: a) aspectos linguísticos do ensino de leitura; e b) aspectos sociais para o ensino de leitura. Assim, sobre as práticas de leitura mediadas no retorno à presencialidade, P1 afirma:

Eu tento sempre trazer alguns clássicos para eles (alunos), porque eles gostam de histórias assim, como “A Bela e a Fera” e a “Cinderela” que é algo que os atrai. Uma das sugestões de alguns colegas meus, (trata-se da leitura de) parlendas e fábulas. Também utilizo (esses gêneros) com os alunos de primeiro ano (P1).

O enunciado de P1 indica que a leitura de textos literários clássicos é uma das estratégias utilizadas para abordar o ensino da leitura. Dessa maneira, a fala de P1 se alinha com o que discute Solé (1998) ao enfatizar que para a leitura acontecer não basta decodificar o texto, mas de que forma ele se relaciona com os objetivos e ideias dos alunos. P1 também afirmou realizar estratégias para o ensino de leitura a partir de sugestões de seus colegas de profissão, como o trabalho com parlendas e fábulas, de modo a relacionar o ensino de leitura citado por Silva (2018) como um trabalho de toda a escola.

Nas práticas de P1 são norteadas ações que exploram as experiências e os conhecimentos prévios de seus alunos o que aproxima da subcategoria “aspectos sociais para o ensino de leitura”. Essa estratégia utilizada por P1 também é observada na fala de P2, ao informar que

Para a turma de primeiro ano, [...] faço bastante a leitura oral para eles fazerem pesquisa [de] texto fatiado. Para as turmas de 5º ano, eu gosto muito de utilizar aquelas leituras colaborativas, que um começa, o outro vai dando continuidade, escolho sempre um ajudante o leitor do dia porque no meu quinto ano também tem crianças ainda que precisam ser alfabetizadas (P2).

Em sua turma de primeiro ano, o foco está em apresentar a leitura para os alunos, realizando a leitura oral. Através dessas ações os alunos podem compreender melhor o texto, como afirmam Brandão e Rosa (2010), tendo em vista que o foco para as estratégias de ensino de leitura não deve considerar apenas os aspectos linguísticos do texto. Sobre o ensino de leitura na turma de quinto ano, P2 informa trabalhar mais com leitura colaborativa e afirma que ainda existem alunos que não estão alfabetizados.

Macedo (2022) enfatiza que a pandemia escancarou as desigualdades sociais e afetou diretamente o processo de ensino da língua escrita, de modo que alunos que estão saindo dos anos iniciais ainda apresentam dificuldades para aprender a ler e escrever. A fala de P2 se aproxima da subcategoria “aspectos sociais para o ensino de leitura” em sua prática. Na mesma intenção de trabalhar com porções de texto como mencionado por P2, P3 indicou ações voltadas para as práticas de leitura direcionadas para textos de menor extensão para, em seguida, avançar para a leitura de textos mais complexos.

Eu gosto muito de trabalhar a questão de famílias silábicas, textinhos com palavras simples e ali trabalhando sílabas. Palavrinhas para depois irem para as frases, mas ainda é muito lento o processo (P3).

Para P3 as práticas de leitura devem estar voltadas para o trabalho com textos curtos que possuam palavras de fácil compreensão para os alunos. Nesse sentido, P3 reforça o desenvolvimento de atividades com as famílias silábicas, partindo assim, das sílabas, para as palavras e em seguida, as frases. Brandão e Rosa (2010) destacam que a decodificação não deve ser o único foco para o ensino de leitura, no entanto, é possível observar que P3 dá prioridade em suas práticas pedagógicas para o processo de alfabetização a partir da adoção do método silábico, o que enfatiza a subcategoria “aspectos linguísticos do ensino de leitura”.

### **Considerações finais**

Com a vivência das aulas através do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, as práticas de leitura foram ressignificadas. Com o retorno ao presencial, essas práticas passaram por outra reconfiguração, de maneira que fosse necessário refletir e analisar como passaram a ser compreendidas após as aulas *online*. As ações tomadas pelos professores alfabetizadores quanto ao ensino de leitura

após o retorno ao presencial estiveram norteadas pelo trabalho com os textos nos mais diversos gêneros (literatura infantil, fábulas, parlendas, historietas).

Essa variedade remete à preocupação dos participantes da pesquisa em fazerem com que os alunos vivenciem e tenham diariamente o contato com textos, de forma que possam manuseá-los e compreender que textos são veiculados na sociedade e de que maneira eles percebem os sentidos dessas leituras relacionando com suas experiências e conhecimentos prévios.

Os professores participantes do grupo focal enunciaram algumas de suas práticas pedagógicas. P1 indica a leitura de textos literários clássicos, parlendas e fábulas. P2 considera os aspectos sociais da leitura em sua prática e utiliza a leitura colaborativa. P3 enfatiza as práticas de leitura com ênfase na decodificação, ou seja, na leitura dos textos focada nos aspectos linguísticos. Nota-se que as ações tomadas para o ensino de leitura após o retorno das aulas presenciais estiveram voltadas ao texto como eixo central das práticas dos participantes.

Por fim, os diálogos emergidos dos/pelos professores alfabetizadores durante o grupo focal destacaram a falta de uso de recursos tecnológicos após a volta das aulas presenciais, o que remete ao retorno de práticas de leitura antes da pandemia/das aulas remotas. Assim, o ensino de leitura pós-pandemia demonstrou a importância em trabalhar com uma diversidade de gêneros e perceber que esse processo envolve tanto aspectos linguísticos quanto sociais, no entanto, vivencia-se novos tempos (cultura das telas) e velhas práticas (ausência de recursos tecnológicos para o ensino de leitura).

## Referências

ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: **Literatura: ensino fundamental** / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional 35**, 2021, p. 1-22.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Alfabetização de crianças na pandemia da Covid-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19**: resultados de uma pesquisa em rede. 1ed. São Paulo: Parábola, 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adriana Cavalcanti; GALVÃO, Érica Raiane de Santana; SANTOS, Nádson Araújo dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação**, n. 66, 2022, p. 1-23.

SILVA, R. P. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 134-146.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## POEMA “O BICHO” DE MANUEL BANDEIRA (1948) E SUAS IMPLICAÇÕES COM OS DIREITOS HUMANOS

**Ana Luiza Marques Pedraçoli**

Universidade Estadual de Londrina  
analuiza.marquespedracoli@uel.br

**Thais Christine de Oliveira da Silva**

Universidade Estadual de Londrina  
thais.christine@uel.br

**Luiz Gustavo Tiroli**

Universidade Estadual de Londrina  
luiz.gustavo.tiroli@uel.br

**Adriana Regina de Jesus Santos**

Universidade Estadual de Londrina  
adrianar@uel.br

### Resumo

A temática dos direitos humanos está presente na vida do homem e precisa ser incorporada em sala de aula para estimular a reflexão sobre como tais direitos são percebidos e aplicados na realidade. Uma maneira eficaz de promover essa reflexão é através do trabalho educativo com a literatura. A pergunta-problema abordada neste trabalho é: quais são as possíveis relações entre a temática dos direitos humanos e o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira (1948)? O objetivo é compreender as oportunidades de reflexão sobre a temática dos direitos humanos a partir dos elementos presentes no referido poema. Quanto à metodologia, opta-se por uma pesquisa de análise e tratamento qualitativo dos dados, baseada em revisão bibliográfica. Ao final, percebe-se que a leitura literária da obra brasileira possibilita a discussão sobre os direitos humanos, fomentando a reflexão e promovendo uma formação crítica e humanizadora nos leitores. A partir dos elementos presentes no poema de Manuel Bandeira, é possível refletir e analisar criticamente a realidade no que diz respeito aos direitos humanos, incluindo o direito à vida, à moradia e à alimentação, contribuindo para a ampliação do repertório sócio-cultural dos alunos.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Leitura Literária; Manuel Bandeira.

### Introdução

As vivências em sociedade ao longo de gerações trouxeram implicações distintas a cada momento da historicidade, modos de pensar e agir foram modificados e adaptados em cada sociedade. Dentre tais mudanças, muitas tiveram relação à convivência entre os povos, em especial aos direitos humanos a serem respeitados e valorizados na humanidade.

Os direitos humanos são aqueles que possuem caráter universal, inalienável e importantes na vida de todos, dentre muitos outros, pode-se destacar: a vida, moradia, liberdade, trabalho, educação, alimentação, cultura. A temática dos direitos humanos está presente na sociedade e na vida dos indivíduos direta e indiretamente em seu percurso formativo. No entanto, apenas se fazer presente não é a garantia de que esse assunto está sendo compreendido e apropriado em sua aprendizagem.

Diante disso, é importante que esse tema seja discutido amplamente por meio da prática docente de modo a reconhecer os direitos pertencentes a todos os seres humanos, sendo eles bebês, crianças, jovens, adultos e idosos. Ao trazer essa temática em sala de aula, é necessário buscar por metodologias que permitam o pensamento e reflexão dos alunos em seu meio de vivência, uma maneira de promover essa reflexão é por meio da leitura literária.

A leitura literária aproxima os indivíduos de todas as idades a diversas temáticas que compõem a vida cotidiana. Além disso, ao amparar-se em uma abordagem teórica que permita a interlocução da linguagem com o meio cultural, a leitura será ainda mais fundamental para as discussões entorno dos direitos humanos, haja vista que a obra literária é atravessada por diversos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, jurídicos, estéticos e morais que possibilitam a reflexão e a vivência.

Nesse sentido, a pergunta que direciona esta pesquisa é: quais as possíveis relações entre a temática dos direitos humanos e o poema “O bicho” de Manuel Bandeira (1948)? O objetivo deste trabalho é compreender as possibilidades de reflexão entorno da temática dos direitos humanos a partir dos determinantes presentes no poema “O bicho” de Manuel Bandeira (1948).

### **Procedimentos metodológicos**

Trata-se de uma pesquisa de tipo bibliográfica com análise e tratamento qualitativo dos dados. A problemática é desenvolvida em uma perspectiva descritiva (Lakatos; Marconi, 2009). A obra parâmetro para a análise é o poema “O bicho” de Manuel Bandeira (1948), uma obra literária clássica, conhecida e atemporal. A obra de caráter modernista apresenta ao leitor uma realidade tão comum e ao mesmo tempo descartável pela sociedade, o eu-lírico promove o pensamento e a reflexão no leitor a respeito dos direitos humanos por intermédio da vivência. Para as discussões, utiliza-se autores que trabalham na Teoria Histórico-Cultural interligada aos direitos humanos, são eles: Bandeira (1948), Candido (2012), Delari Junior (2013) e Corrêa, Hess e Rosa (2019).

## Resultados e Discussão

A obra “O bicho” (1948), do autor brasileiro Manuel Bandeira, foi escrita no contexto histórico da denominada escola literária modernista. Suas características permitem ao leitor o enfoque de temáticas sociais e humanas. A obra desperta, por meio do eu-lírico, a reflexão da crítica social à humanidade nos anos 1940-1950 e que serve até os tempos de hoje.

O poema se estrutura em 4 estrofes, as três primeiras contendo três versos e a última com apenas um verso:

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.  
(Bandeira, 1948)

A partir da leitura, pode-se perceber que a situação de início é uma cena comum, algo que acontece no cotidiano: “Vi ontem um bicho. Na imundície do pátio. Catando comida entre os detritos” (Bandeira, 1948). O bicho, neste trecho, ao que tudo indica, se alimenta dos restos deixados pela sociedade, do lixo desperdiçado, daquilo que não serve mais para o uso habitual.

Esse reflexo entre a leitura e a vida social é uma especificidade da literatura, o leitor associa elementos cotidianos ao que está lendo e se esquece, pois “[...] o texto literário é uma forma mediada, e não imediata, de representação da vida social” (Corrêa; Hess; Rosa, 2019, p. 37). Logo, por meio da leitura literária se obtêm reflexões acerca da vida em sociedade.

Em seguida, o eu-lírico continua a descrever a cena: “Quando achava alguma coisa, Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade” (Bandeira, 1948). Nesse momento, o que fica evidente são as atitudes em relação à fome e a dificuldade de raciocinar se aquilo que está se alimentando é prejudicial ou não, ao encontrar o que poderia alimentá-lo simplesmente come para saciar suas necessidades.

Neste momento, há a visão de que a fome, uma necessidade humana imediata pode sujeitar qualquer um a agir em seu instinto mais feroz. Nas palavras de Delari Junior (2013, p. 129): “A capacidade de atribuir sentido para as coisas, no nosso modo de entender, é índice de nossa humanização”, logo se compreende essa ação como algo que resultou de forma instintiva para a situação descrita.

A terceira estrofe alerta ao leitor quem está realizando tal ato no cenário analisado: “O bicho não era um cão, Não era um gato, Não era um rato” (Bandeira, 1948). Descreve-se animais que geralmente estão às ruas vagando por comida e sem segurança, mas ao revelar que não são essas figuras cotidianas, espera-se que no próximo verso haja a revelação de qual animal será esse o da situação apresentada.

E, finalmente, o último verso da quarta estrofe revela a figura vista pelo eu-lírico: “O bicho, meu Deus, era um homem.” (Bandeira, 1948). Ao terminar esse trecho, o leitor pode perceber a fragilidade das relações humanas vividas em sociedade, ao comparar duas realidades: I) a sociedade que desperdiça o alimento e II) aqueles que se aproveitam desse desperdício para sobreviver. Uma relação dialética entre a riqueza e a pobreza, a humilhação do homem ao ser rebaixado como um bicho para sobreviver.

Em relação ao ser humano, reflete-se que a realidade em que se vive implica diretamente na sua constituição como ser social. De acordo com Delari Junior (2013, p. 19), existe uma ideologia a ser descoberta em relação ao ser humano em sociedade, pois existe uma concepção de que os seres humanos seriam:

[...] concebidos como seres livres, soberanos de seu próprio destino, aptos à concorrência e capazes de arcar com os riscos de seu próprio fracasso, podendo ascender por suas próprias qualidades ou sucumbir por sua própria deficiência, independentemente da linhagem ou da casta a que pertençam.

Tal obra permite ao leitor, no mínimo, a reflexão entorno de três direitos humanos: a vida, a moradia e a alimentação, essa percepção só é possível graças a linguagem e compreensão de todo o poema e a extração das determinações sociais, econômicas e políticas presentes no texto. Com isso, ao expor uma obra literária é possível obter a comunicação com questões que dizem respeito à realidade do meio de vivência de cada leitor.

Os direitos humanos, ao serem apresentados por meio da leitura, permitem ao leitor compreender a importância dessa temática em situações de vivência, em momentos que parecem comuns, distantes ou esquecidos na realidade. A leitura propõe uma reflexão acerca da configuração de mundo, a partir da análise de Candido (2012, p. 30), é possível estabelecer alguns parâmetros sobre a potencialidade da leitura literária em relação aos direitos humanos:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Além disso, de acordo com Corrêa, Hess e Rosa (2019, p.13), a obra literária ao ser apresentada ao leitor, permite a reflexão de que:

[...] o seu destino individual está ligado ao destino social de todos os homens; que a sociedade não é uma entidade abstrata, separada e oposta a ele, mas que, ao contrário, ele faz parte dela, e é a partir das relações entre os seres humanos agindo no mundo que a vida social se compõe e se constrói historicamente.

Portanto, embora a temática dos direitos humanos seja de suma importância e essenciais para qualquer indivíduo, é uma realidade que uma parcela da população tenha dificuldade em acessá-los. Ao trazer essa discussão para a sala de aula, os alunos serão instigados a analisar a configuração social à qual pertencem. Além disso, essa abordagem pode estimular o valor da empatia e o desejo de promover mudanças na realidade que persiste nos dias de hoje.

### **Considerações finais**

Com a leitura do poema “O bicho” (1948) de Manuel Bandeira, é possível uma interlocução com a temática dos direitos humanos a partir de cenas do cotidiano de qualquer indivíduo atuante na vida social. Ao ser levado em sala de aula, propõe-se a reflexão dos discentes acerca do meio que vivem, podendo estimular a mudanças de atitudes, empatia e desenvolvimento da sua identidade no mundo.

Ao trazer a temática dos direitos humanos com a leitura literária, pode-se compreender que essa análise também se configura como um dos elementos essenciais à humanização do sujeito, a cultura. Por meio do acesso a uma obra literária, o homem se liga ao contexto cultural e pode agir sobre ele ativamente e aprendendo com este.

Em consonância a Teoria Histórico-Cultural, um sujeito formado criticamente e humanizado necessita estar inserido em seu meio de vivência, atuando ativamente e conhecendo a sua realidade, e por meio da leitura literária pode-se atingir tal fim, isso devido aos determinantes que estão presentes na obra literária, que associa o cotidiano por meio da linguagem e das reflexões acerca da vida em sociedade.

## Referências

BANDEIRA, Manuel. **Poesias completas, acrescidas de Belo belo**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1948.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de *et al.* Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Hermann; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **Caderno de Literatura**: um percurso de formação em literatura na educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Alínea, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

## APRENDIZAGEM DO ATO DE LER: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

**Ana Paula Ferreira Silva**  
Universidade Federal do Maranhão  
apf.silva@discente.ufma.br

**Edith Maria Batista Ferreira**  
Universidade Federal do Maranhão  
edith.maria@ufma.br

### Resumo

Este trabalho objetivou analisar as dificuldades encontradas para o aprendizado do ato de ler pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa realizada fez uso da abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, utilizando a técnica de Grupo Focal para a escuta dos alunos de duas turmas de 5º ano de uma escola pública municipal de São Luís-MA, que apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura, além de observar, de maneira não participante, as aulas de Português. Os resultados dessa investigação revelaram que: o ato de ler como prática cultural humana ainda não é uma realidade nas escolas; o ensino ainda se volta para a permanência das práticas que o orientam como atividade de decodificação dos escritos; prevalece o descaso do poder público em oferecer melhores recursos e soluções para minimizar os impactos deixados pela pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização e, conseqüentemente, na aprendizagem da leitura das crianças.

**Palavras-chave:** Aprendizagem do ato de ler; Ato cultural humano; Dificuldades na aprendizagem.

### Introdução

O ensino do ato de ler, assim como o ato de escrever, deve ser garantido aos alunos durante o ciclo de alfabetização, mas, são frequentes as queixas dos professores dos anos iniciais em virtude da grande dificuldade apresentada pelos estudantes na compreensão dos textos propostos em sala de aula (Arena, 2010). Ao longo do processo histórico do ensino do ato ler, vemos a perpetuação de metodologias que colaboram para essa problemática, “[...] uma vez que o ensino tem se fixado nas unidades mínimas da língua (o som, a letra, a palavra, a oração)” (Ferreira; Correia, 2020, p.81).

Neste trabalho, trataremos da problemática do modo como o ensino do ato de ler tem sido orientado pelas instituições educacionais, visto que, notamos a permanência de uma antiga metodologia, a habitual prática de “leitura em voz alta” (Arena, 2010; Bajard, 2014). Nessa perspectiva, o ensino da leitura é organizado como atividade de oralizar escritos a partir das vibrações sonoras. Dessa forma, ler

se reduz a atividade de decodificar escritos gráficos e seu ensino corresponde a uma técnica, destituída de sentido e compreensão. Contrariamente a essa concepção de ensino, entendemos o ato de ler como ação de atribuir sentido ao texto gráfico (Arena, 2010; Bajard, 2014), a partir da relação dialógica com o contexto. Com bases nesses pressupostos, o objetivo deste trabalho é analisar as dificuldades encontradas para o aprendizado do ato de ler pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos a escuta das crianças com a técnica de Grupo Focal e realizamos a observação não participante das aulas de Português.

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa desenvolvida orientou-se por meio da abordagem qualitativa. Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é fundamental para estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e que são interligadas pelas relações sociais. Esse tipo de abordagem preocupa-se com a compreensão dos fenômenos em suas particularidades históricas e pela interpretação dos acontecimentos, buscando captar o fenômeno a partir das pessoas nele envolvidas, considerando necessários seus pontos de vista.

Para a geração dos dados, a pesquisa de campo foi realizada na U.E.B Sítio do Picapau Amarelo (nome fictício), localizada no bairro da Cidade Operária, no município de São Luís – MA, durante o turno matutino. Utilizamos, para tanto, a técnica de Grupo Focal. De acordo com Powell e Single (1996, p.449), o grupo focal pode ser compreendido como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Nesse viés, os sujeitos participantes do Grupo Focal foram três alunos do 5º do Ensino Fundamental que ainda não aprenderam a ler de maneira autônoma, cuja participação na investigação foi autorizada por seus responsáveis. Eles foram identificados por meio do nome de personagens de contos literários, sendo eles: Bela, João e Peter. O Grupo Focal foi realizado na biblioteca da escola, nos dias 27 e 29 de novembro de 2023, após um período de observação das aulas de Português para conhecimento da metodologia de ensino das professoras e constituição de vínculo com os alunos. Cada sessão teve duração média de 45 minutos.

### **Resultados e Discussão**

A conversa no Grupo Focal teve início buscando entender como tem acontecido o ensino do

ato de ler. Assim, pedimos que os alunos falassem como eles têm feito para ler. Eles contaram:

Quando a professora diz: vai juntando as letras; e assim vai continuando até dar o resultado. (Bela)  
Não sei. É... prestando atenção. Ai, eu sei que tô entendendo a leitura. (João) Falando por cada sílaba, aí juntando todas para formar uma palavra. (Peter)

As respostas das crianças denunciam como tem sido organizado o ensino da leitura. Quando elas colocam os detalhes de como têm feito para ler, é perceptível que o processo metodológico se baseia numa perspectiva de aprendizagem alfabética, na qual o processo a ser realizado é a decodificação das palavras, recaindo na relação grafofônica. De acordo com Arena (2010), nessa perspectiva o essencial a ser dominado é a relação entre as letras e os sons, distante do aspecto semântico, que é entendido como um processo natural dessa conexão, pois a compreensão seria conquistada na verbalização.

Portanto, a partir das respostas das crianças, percebemos que o ato de ler como prática cultural humana ainda não se faz presente no processo de aprendizagem da leitura, visto que o objeto de ensino dessa prática não se limita a fazer com que a criança decifre as letras da língua escrita, ao contrário, ela precisa estabelecer uma relação de sentido entre texto gráfico e contexto, pois é por meio do escrito que os sujeitos se inserem nas relações humanas. (Arena, 2010)

Nesse sentido, suscitou-nos saber desses alunos como as professoras têm ensinado a ler diante das dificuldades encontradas, eles destacaram:

Ela bota alguns de nós para ler, os que têm dificuldade são os primeiros que ela coloca para ler, como por exemplo eu, "João" e outras pessoas. Ela bota atividades, textos e leitura em silêncio. (Bela)  
Às vezes, ela mostra onde é para a gente ler, às vezes, ela lê um pouco para a gente poder entender e aí, lê de novo. (João)  
Quando é uma leitura assim, ela pede para os outros colegas, menos eu, porque ela já sabe que eu não sei ler. Eu fico só seguindo quando alguma pessoa vai ler para não me perder. (Peter)

As crianças descrevem bem como tem sido ensinado o ato de ler, a partir da tradicional prática de "leitura em voz alta" (Bajard, 2014). Nesse modo, o aluno faz a transmissão/decifração do texto oral, por meio da decodificação das letras ou da pura atividade de repetir o texto decorado e a fase da compreensão corresponde a uma etapa posterior, que não é inerente a ação de ler. Assim, a criança não entende o sentido de realizar aquela leitura *a priori* ou talvez, nem chega a compreender, como acontece

na relação do ato de ler como prática cultural humana, cujo sentido é que proporciona a interação entre o leitor e o texto.

Ainda em relação à fala dos alunos, fica explícito o lugar que ocupa na sala aquele que ainda não sabe ler, quando era esperado que já soubesse: à margem. Ao colocar em evidência que não sabem ler, mesmo que seja com uma boa intenção, cria-se um sentimento de incapacidade, muito prejudicial para que eles se lancem no desafio de aprender, como evidenciado na fala de Peter: “minha mente parou”.

Avançamos na conversa e perguntamos sobre as leituras que costumam realizar na escola, para o qual apontam:

A professora usa alguns livros que tem alguns textos grandes e outros médios. Algumas frases e só. (Bela)  
Na escola é mais textos e frase (João)  
É textos, livros etc. (Peter)

Nas falas das crianças é apontado que o ensino da leitura tem sido orientado por meio do uso de textos e frases, o que se percebe é que na escola o privilégio está na

[...] identificação dos traços característicos que mais predominam e marcam um texto, a extração das ideias do autor, a conferência de letras, sílabas e palavras, a leitura oral, cuja intenção é apenas verificar se o aluno realiza com tranquilidade a emissão sonora das palavras. (Ferreira; Correia, 2020, p.84)

Nesse sentido, não estamos destituindo a validação do uso de textos na prática de leitura, mas enfatizando a necessidade de o trabalho ser mais profundo e de acordo com o que o contexto pede, estabelecendo uma conexão entre o escrito e a situação de vida desses alunos. Como fica bem claro, nas falas dos alunos, ao serem questionados sobre o que mais gostam nos momentos de leitura com as professoras e com seus colegas:

Das histórias, dos livros misteriosos e dos textos que a professora tá não só lendo, como ao mesmo tempo tá explicando, a gente se conecta muito mais com a leitura e sobre o texto. (Bela)  
Das histórias que a professora conta. (João)  
De estar com meus amigos em grupo. Os textos são mais difíceis de ler. (Peter)

As falas das crianças expressam que, quando o processo de aprendizagem acontece de

maneira mais dinâmica, onde são proporcionadas interações com os outros sujeitos e com o texto, existe uma compreensão melhor por parte destes.

Com base nisso, perguntamos aos alunos o que tem dificultado/atrapalhado aprenderem a ler, estes responderam:

Os problemas do passado, porque no tempo da pandemia ficou complicado de eu ler e escrever, aprender, essas coisas. Como já passou, estou voltando os estudos, agora que tô pegando tudo. Não conseguia acompanhar por conta *internet* de casa, que não pegava direito. (Bela)  
Não enxergar direito, fica um pouco embaçado minha visão. (João)  
Saber como vou fazer a atividade, já que não sei ler. (Peter)

A partir dos apontamentos apresentados nas falas dos alunos do 5º ano, é possível detectar que as dificuldades enfrentadas pelas crianças na aprendizagem da leitura vinculam-se às problemáticas que têm perpassado os processos de ensino e aprendizagem da leitura ao longo dos anos. Como, por exemplo, a pandemia da Covid-19 que afastou as crianças, por quase dois anos, do espaço físico da escola, quando as aulas passaram a acontecer de maneira remota, revelando a acentuada desigualdade socioeconômica de nosso país.

Buscando a superação dessas dificuldades, perguntamos aos alunos o que eles consideram que poderia ser feito para que os mesmos pudessem aprender a ler na escola, eles destacam:

Para mim, o mais lógico era para ela trazer a gente para biblioteca para ler, como a gente está aqui, ler e passar o primeiro horário todinho aqui na biblioteca, passar algum filme baseado na atividade. (Bela)  
Ajudar mais nas aulas, trazer mais textos e recursos, coisas tecnológicas. (João)  
Passar mais atividades e mais leituras. (Peter)

Em algumas respostas, os alunos externalizam que gostariam de usufruir mais da biblioteca da escola, um espaço que é deles e que não tem sido explorado pelos mesmos. A fala de “Bela” sinaliza ainda que a biblioteca não pode ser vista como um espaço de guarda dos livros, mas como lugar disseminador de cultura e dos atos culturais, como o ato de ler, que acontecem nas trocas entre os sujeitos. Nesse sentido, o estatuto da biblioteca “[...] como lugar dos livros ou de biblioteca, é conquistado pela existência das relações entre alunos, livros, professores de biblioteca e professores de sala” (Arena, 2009, p. 162-163).

Suas falas também demonstram que as crianças desejam que o ensino seja organizado com

o uso de múltiplos suportes, pois ele tem sido voltado para um único suporte, o livro didático. Segundo Arena (2023), a escola padroniza como único suporte, o livro, e, portanto, acaba reduzindo o ensino e não levando os aspectos da vida para a aprendizagem. Dessa maneira, é preciso levar todos os tipos de suportes até as crianças.

Diante do exposto, percebemos que o ensino do ato de ler como prática cultural humana ainda não é uma realidade em nossas escolas, observa-se a permanência de práticas voltadas para o ensino e aprendizagem da leitura como atividade de decodificar os escritos. Logo, decifrar palavras sem garantir ao seu leitor a compreensão daquela leitura, destituindo esse processo da relação dialógica, de sentido entre texto e contexto, tirando os aspectos culturais da vida do processo de aprendizagem do ato de ler, ainda é uma prática recorrente nas escolas.

### Considerações finais

A investigação apontou que o ensino do ato de ler como prática cultural humana ainda está distante das escolas, apesar dos avanços no modo como essa ação é compreendida por educadores e alunos. O ensino tem se voltado para a permanência das práticas que orientam a leitura como atividade de decodificação dos escritos, pautada na repetição, sem proporcionar a compreensão do que foi lido, sem provocar a reflexão sobre o conhecimento e sem interagir com o texto e o contexto. Nesse sentido, há necessidade de investimento na formação docente para alteração da realidade aqui discutida.

### Referências

ARENA, Dagoberto Buim. **2º episódio do NahumCast: Alfabetização numa perspectiva humanizadora**. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/1-temporada-do-nahumcast/>. Acesso em: 05 de setembro de 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. **O ensino da ação de ler e suas contradições**. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

ARENA, Dagoberto B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. (p.160-172).

BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2014.  
FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. A formação da criança leitora por meio dos

gêneros do discurso: questões metodológicas. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.38, n.78, p.79-95, 2020. Disponível em:< <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/834/593/2012>>. Acesso: 25 set. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**. São Paulo: 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2023.

POWELL, R. A.; SINGLE. H. M. Focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499–504, 1996.

## A DIVERSIDADE E A LITERATURA INFANTIL COMO EXPRESSÃO DE TROCAS E SENTIDOS

**Creuza Martins França**

Universidade Estadual de Londrina  
creuza.martins@uel.br

**João Victor da Silva**

Universidade Estadual de Londrina  
joao.victor.ped@uel.br

**Diene Eire de Mello**

Universidade Estadual de Londrina  
diene.eire@uel.br

**Dirce Aparecida Foletto Moraes**

Universidade Estadual de Londrina  
dircemoraes@uel.br

### Resumo

O conceito de diversidade cultural, em âmbito escolar, encontra-se como uma das principais ferramentas para a superação de visões superficiais e estigmatizadas sobre a realidade de diferentes grupos e povos. No entanto, no que se relaciona aos desdobramentos do trabalho sobre diversidade em sala de aula, observa-se o enfrentamento a grandes desafios. Assim, elencamos a seguinte questão problematizadora: quais são as possíveis contribuições de se utilizar o conto literário para se ampliar o entendimento do conceito de diversidade? Para tanto, este estudo se propõe a analisar os desdobramentos de uma experiência de ensino sobre o conceito de diversidade, a partir de uma entrevista e de um conto angolano, realizado com estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Trata-se de estudo de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa dos dados. Nas considerações finais, analisa-se indícios de que a experiência promoveu a ampliação dos saberes das crianças sobre diversidade, tanto como conceito, quanto como olhar sensível às relações sociais e culturais da humanidade.

**Palavras-chave:** Literatura; Contação de histórias; Diversidade.

### Introdução

Nas últimas décadas, acompanhamos o avanço das políticas públicas educacionais quanto ao trabalho com a diversidade cultural. Destacamos a Lei 10.639, de janeiro de 2003, relacionada à educação étnico-racial, que torna obrigatória a temática a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de ensino fundamental e médio nas escolas da rede pública e particular. Apontamos nossa

discussão sobre os desdobramentos curriculares que colocam em pauta as relações étnico-raciais, tendo em vista o que é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), e, de suas implicações culturais, históricas e sociais - que permeiam essa temática.

Estudos recentes nos mostram que, no que se refere aos conteúdos curriculares envolvendo atividades com a história da cultura afro-brasileira e indígena, ocorrem somente por ocasião de datas comemorativas, das quais, destacam-se o Dia dos Povos Originários e Dia da Consciência Negra (Malonn; Fritsch, Pasinato, 2023).

Esses autores apontam preocupação em se retomar às bases epistemológicas junto a programas de formação continuada de professores, no sentido de conciliar a obrigatoriedade da lei aos conteúdos curriculares em que os povos originários e afro-brasileiros sejam apontados “como produtores de conhecimentos”. Com isso, espera-se alcançar efeito significativo nas aprendizagens dos estudantes a partir de uma perspectiva crítica.

Com base nas ideias acima, nos propomos a conciliar não apenas uma lei que legitime a história e cultura desses povos, como criar condições para que os conteúdos relacionados à diversidade possam ser estendidos ao campo da literatura, de modo a ampliar as possibilidades de se integrar essas discussões ao trabalho do professor.

Arena (2010) destaca a importância do trabalho docente ao considerar o ato de ler não apenas como uma decodificação de letras, mas como um importante elemento da construção e atribuição de sentido dos estudantes para com o texto, abarcando suas características históricas, sociais e culturais. Assim, esta pesquisa considera a literatura como um importante instrumento de formação cultural, ao apontá-la como parte dos elementos de construção de saberes do conceito de diversidade.

Desse modo, ao levar em consideração a necessidade de formação continuada, o presente estudo se insere no contexto da pesquisa vinculada ao Projeto “Ambiências Formativas com o uso de tecnologias digitais”, aprovada pelo Comitê de Ética, conforme parecer CEP/UFLA 2.767.273, o qual envolveu pesquisadores e professores de uma escola da rede pública de ensino, no decorrer do ano de 2022. Tendo isso em vista, esse estudo se propõe a analisar os desdobramentos de uma experiência de ensino sobre o conceito de diversidade, a partir de uma entrevista e de um conto angolano.

## Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, a medida em que “tem no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Bogdan; Biklen, 1994, p.11) e possui natureza descritiva (Gil, 2002), que visa à descrição de um determinado assunto procurando estabelecer variáveis e conhecer a relação entre elas a partir de dados empíricos.

A formação realizada envolveu duas professoras da educação básica, atuantes no 2º e 3º Anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública. Os encontros ocorreram de forma *on-line* e presencial, nos quais foram envolvidas discussões sobre o conceito de diversidade cultural, e, posteriormente, esses mesmos professores elaboraram uma experiência didática sobre a temática. A partir do que era nuclear no conceito de diversidade, apontou-se acerca da valorização da história e cultura étnica, e, ainda, do entendimento das dimensões da diversidade cultural, em respeito e reconhecimento da cultura africana no contexto social e da própria educação.

Para tanto, parte das estratégias didáticas aqui empreendidas para o trabalho com o conceito de diversidade contaram com três momentos distintos. No primeiro momento, as crianças participaram de uma entrevista com uma mulher de origem africana, em que considerou pensar a diversidade cultural, a partir do diálogo com as culturas brasileiras e africanas. No segundo momento, as crianças participaram de uma contação de história de um conto infantil angolano, que propõe uma discussão sobre a proposta de aprender com o outro, de forma coletiva, além de provocar discussões sobre respeito às diferenças, e o apelo à própria diversidade de opiniões. Por fim, no terceiro momento os estudantes realizaram a produção de um texto escrito, juntamente a um desenho que abarcasse a experiência vivenciada sobre diversidade.

## Construção do conceito de diversidade: entrevista e conto literário

Ao longo dos estudos realizados no decorrer da formação, tomando como base os as discussões que permeiam os conteúdos curriculares sobre o conceito de diversidade, conseguimos avançar em relação ao que se apresenta no currículo escolar, à medida que trouxemos uma mulher<sup>1</sup> de origem africana para discutir questões sobre a valorização da história e cultura do povo africano. Abaixo,

---

<sup>1</sup> A participante nascida em São Tomé e Príncipe, vive desde 2008 no Brasil. Graduiu-se na UEL (Universidade Estadual de Londrina).



o respeito e o reconhecimento às diferenças envolvendo diferentes grupos sociais. A história apresentada foi extraída do livro “Kibala, o rei Leão”, de autoria da escritora africana Gabriela Antunes, conforme enredo abaixo:

Enredo: A história se passa nas florestas da África. Os personagens: Kibala, era malvado, atormentava a todos os animais da floresta. Os animais já estavam cansados e decidiram fazer uma espécie de armadilha, eles cavaram um buraco e enganaram Kibala, que acabou caindo. Enquanto o rei fica preso, sem água e sem comida, os animais reorganizam a floresta para que todos se sintam bem. Até que um velho cágado questiona porque estão maltratando o leão mesmo depois de mostrarem que não o queriam mais como rei. O cágado insiste que, se deixarem Kibala morrer, os animais estão sendo tão cruéis assim como ele era. Depois disso, os animais resolvem soltá-lo num lugar distante da floresta (Coleção Piô... Piô, adaptado).

Diante os desdobramentos que fizemos do currículo, tanto pela proposta que se deu pelas discussões que envolveram o momento de entrevista, quanto pela literatura através do conto angolano, em vista avançarmos nossa compreensão como essas relações foram construídas, foi proposto a produção de um texto escrito, juntamente a um desenho que abarcasse a experiência vivenciada sobre diversidade.

### **Resultados e discussões**

Como resultado das ações dos estudantes, analisa-se os textos criados como resultados das expressões de trocas, envolvendo o estudo e os conceitos sobre diversidade cultural. No processo de análise aqui desenvolvido, apontamos nossa compreensão sobre as apropriações construídas pelos estudantes, mediante expressões de trocas de saberes através do contato que mantinham com a história e cultura dos povos africanos.

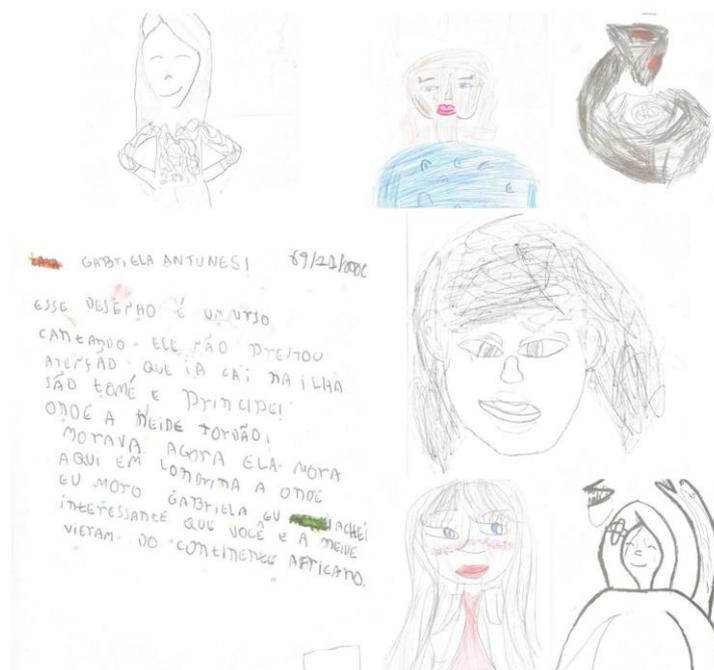
Primeiramente, destacamos a importância do conto angolano na produção dos estudantes, na medida em que permitiu a ruptura de visões estereotipadas sobre a cultura dos povos africanos. Essa superação se encontra no potencial da literatura de mostrar e criar significado ao que não conhecemos, tal como destaca Zilberman (2003, p.25):

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se

comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Assim, o conto angolano viabilizou um espaço de ampliação do conceito diversidade e respeito às diferenças dos povos africanos, à medida que permitiu a construção de novos significados criados nas discussões ao terem um contato sistematizado com a realidade sobre valores, tradições e culturas africanas. Nos textos abaixo, são destacados os elementos corporais, vestimentas e fauna de forma distinta, ou seja, espelham diferentes aspectos culturais e suas riquezas - com ênfase na imagem da mulher africana que se personificou com rosto e voz situada no presente, como vemos nas produções a seguir:

**Imagem 1:** Produção das cartas e desenhos



Fonte: Arquivo dos autores (2023)

Nestes trabalhos, os estudantes expressaram, através das cartas e desenhos direcionadas a autora do conto, suas emoções em relação às descobertas culturais e sociais. Isso corrobora com a ideia de Abramovich (1997), a qual discorre que a criança, ao ter contato com histórias, percebem melhor seus sentimentos em relação a sua realidade e, ao mesmo tempo, tal como explicita Marçal (2016), evidencia

que a literatura no contexto infantil não tem um papel meramente pedagógico, mas também de catarse estética e emocional.

### Considerações Finais

O objetivo deste texto é analisar os desdobramentos de uma experiência de ensino sobre o conceito de diversidade, a partir de uma entrevista e de um conto angolano. A partir das compreensões e das apropriações dos alunos, observa-se indícios de que a experiência promoveu a ampliação dos saberes das crianças sobre diversidade, além de olhar sensível às relações sociais e culturais da humanidade. Em específico, a entrevista proporcionou aos estudantes um contato tangível à cultura de uma realidade específica do continente africano, a qual fomentou discussões importantes para a compreensão da amplitude cultural e histórica do continente.

Já o conto “Kibala, o Rei Leão” fomentou um contato sensível com a cultura africana, transportando uma realidade cultural antes desconhecida para a realidade dos estudantes, promovendo assim, a superação de uma visão superficial da cultura africana.

### Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione Ltda., 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução nº 1, de 7 de junho de 2004b. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana. Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003a**. Inclui a obrigatoriedade da Temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 13 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como classificar as pesquisas**. Como elaborar projetos de pesquisa, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

MALLON, C.; FRITSCH, R.; PASINATO, D. **Trajetória escolar no quilombola chácara das rosas: Da invisibilidade à busca pela afirmação.**

Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v. 27, n. 55, 2023, eISSN: 2526-8449.

MARÇAL, C. **As emoções e sentimentos na literatura infantil: perspectiva vigotskiana.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil e na escola.** São Paulo:Global,2003

## UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Edgar de Campos Neto**

Universidade Estadual de Londrina  
edgarcamosneto@gmail.com

**Sandra Aparecida Pires Franco**

Universidade Estadual de Londrina  
sandrafranco@ule.br

### Resumo

Este texto é uma das produções da pesquisa intitulada “Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial”, e teve como objetivo geral realizar uma comparação entre as concepções de leitura dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado de Alagoas e do Paraná, com o intuito de verificar se existem convergências ou divergências das visões dos professores. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são: um questionário sociodemográfico e um formulário sobre as práticas de leitura em tempos de pandemia. Apresentamos as principais características dos sujeitos participantes. Para a análise dos dados, foram selecionadas as questões referentes a leitura considerando a pandemia e o retorno ao ensino presencial. Concluímos que apesar de pequenas diferenças entre os estados de Alagoas e do Paraná, as concepções dos professores apresentam mais convergência do que divergências.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas; Leitura; Ensino Fundamental.

### Introdução

É a partir dos pressupostos do Materialismo histórico-dialético e da Teoria Histórico-Cultural, que lançamos o olhar sobre o nosso objeto de estudo, que são as concepções de leituras dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando o referencial teórico, entendemos que as relações entre professores e alunos no âmbito escolar não estão desvinculadas da realidade social. De acordo com Fujita e Franco (2018, p. 728)

A perspectiva marxista parte do pressuposto de que o homem se constitui por intermédio do trabalho e das relações estabelecidas com o meio. Neste processo, a linguagem é fator preponderante, pois é por meio dela que as especificidades sociais e culturais são transferidas de geração em geração no decorrer da história.

Nesse sentido, o homem não é um ser isolado do mundo que o cerca, mas se constitui socialmente por meio de suas relações, na quais o ser humano necessita da linguagem para o seu desenvolvimento cognitivamente, pois para Luria (1979, p.80) “a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores”.

Dentre as várias apropriações que o sujeito necessita para viver no mundo, o nosso foco é a linguagem, de maneira específica, a leitura. Os estudos de Arena (2014) nos trazem uma visão sobre a transformação dos modos de ler, que não são exclusividade somente dos espaços formais, mas que também perpassam por diferentes ambientes não formais. Em decorrência disso, houve mudanças significativas no sujeito leitor.

A vista disso, percebemos que existe em nossa sociedade a carência da formação de sujeitos leitores, dado que em nossa vida cotidiana se tem diferentes necessidades para o ato de ler, visto que a leitura não é restringida somente ao texto escrito nos livros, mas há inúmeras formas de leitura.

Em nosso cotidiano, nos espaços escolares há uma expressão que faz parte do discurso dos professores, “devemos formar sujeitos leitores e críticos”, isso significa que não é somente dar condições da instrumentalização, mas também permitir o entendimento do significado social que a linguagem tem em nossa sociedade. Segundo Girotto (2016, p.40)

[...] o ensinar a ler tem sido considerado pelas professoras alfabetizadoras como o grande desafio a ser superado durante o ano letivo tornando-se, na maioria das vezes, para elas, como algo frustrante, devido ao fato de muitas crianças não alcançarem o objetivo desejado pela escola: o domínio da leitura.

Assim, além do desafio que os professores têm, que é dar conta do referido objetivo da formação leitora, existem outros obstáculos que surgem no cotidiano escolar. Queremos destacar que no mundo, ocorreu uma pandemia que afetou todos os setores da nossa sociedade. O espaço escolar também foi atingido, houve a necessidade de que as aulas presenciais se tornassem remotas, como uma forma emergencial da manutenção da aprendizagem dos estudantes.

É nesse contexto, que o presente texto tem como objetivo geral, realizar uma comparação entre as concepções de leitura dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado de Alagoas e do Paraná, com o intuito de verificar se existem convergências ou divergências das visões dos respectivos professores, visto que os estados fazem parte de diferentes regiões de nosso país.

## Procedimentos metodológicos

Desenvolver uma pesquisa é sempre buscar respostas para problemas que são pertinentes em nossa realidade. Com o advento da pandemia e o seu término, surgiu a necessidade da problematização em levantar dados para a verificação da aprendizagem dos alunos durante o período pandêmico. Para responder a essa demanda foi desenvolvida a pesquisa que teve como título “Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial”.

Na pesquisa, existe a fase que é a busca de um referencial teórico, ele que é a orientação que sustenta as concepções dos pesquisadores. Esse momento é realizado por meio da pesquisa bibliográfica, que segundo Severino (2007, p. 122) “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”, ou seja, é momento que se busca as produções acadêmicas do tema da pesquisa.

No projeto realizamos leituras sobre a educação e a pandemia, em seguida os participantes de forma coletiva construíram o instrumento para a coleta de dados, que foi constituído do preenchimento de um questionário sociodemográfico e de um formulário sobre as práticas de leitura em tempos de pandemia.

Após a fase da coleta dos dados, procedeu-se com o momento da análise, que segundo Gil (2002) é realizada de forma qualitativa ou quantitativamente, o que diferencia elas, é o estabelecimento dos critérios no momento da coleta de dados e no procedimento de sua análise.

Os sujeitos participantes da pesquisa, são professores da Educação Básica dos seguintes estados: Alagoas e Maranhão (região nordeste), Minas Gerais e São Paulo (região Sudeste), Paraná (região sul), e Acre (região norte). Para a análise, escolhemos o estado do Paraná e Alagoas e optamos por criar uma legenda. Para o estado do Paraná utilizamos (E.P) e para o estado de Alagoas (E.A). A seguir, trazemos as principais características dos sujeitos participantes da pesquisa.

Em relação (E.P), participaram 78 sujeitos, em que a faixa predominante de idade está entre os 40 a 49 anos, dos 78 participantes (76 são do gênero feminino e somente dois do gênero masculino), à docência é desenvolvida pela maioria em área urbana, a formação inicial é o composta por Pedagogia (56) que representam a maioria, depois Magistério (7) e Letras (7), o ano de conclusão da graduação está entre o ano de 1991 a 2020 , no quesito de formação em nível de pós graduação (latu sensu), quase

a maioria possui formação (75) e somente três professores não têm especialização, em relação ao tempo de docência, os professores em sua maioria fica entre 6 e 30 anos de carreira.

Em relação ao (E.A), houve a adesão de 37 sujeitos e a faixa predominante de idade esteve entre 40 a 49 anos. Existe a predominância do gênero feminino, a atuação profissional é realizada no espaço urbano, as formações iniciais de destaque foram a Pedagogia (29) e o Magistério (6), as graduações dos respectivos professores ocorreram entre o ano de 2011 a 2015, a nível de formação de pós graduação, 19 professores possuem especialização (*latu sensu*) e 18 não realizou nenhuma pós-graduação, em relação a atuação docente, os professores tem de 11 a 20 anos de carreira.

## Resultados e Discussão

Neste momento, apresentamos as questões referente a leitura e trabalhamos com as convergências e divergências entres os estados escolhidos (E.A) (E.P). Para uma organização consideramos cada questão, no quesito da pandemia e do retorno ao ensino presencial.

Em relação a pergunta: com qual frequência você propôs ações exitosas de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no ensino remoto durante a pandemia? Apontamos que em ambos os estados, dois professores (1 E.A e 1 E.P) afirmam que não propuseram nenhuma ação para a leitura. No (E.A), a frequência de três vezes por semana foi de maior incidência e todos dos dias está em segundo lugar. Enquanto que no (E.P), a ocorrência de todos os dias e uma vez por semana, tiveram o maior índice.

Dessa maneira, percebemos que os professores tem a intencionalidade em promover o hábito da leitura dos alunos, pois para Arena (2003, p.57) “a criação do hábito, o desenvolvimento do gosto, a promoção do prazer e o estímulo à leitura são ações desencadeadas por agentes que buscam motivar, provocar ou estimular”. Nesse caso, os professores cumprem o papel social de oportunizar o acesso à cultura humana mesmo no contexto pandêmico, este que prejudicou as interações sociais.

Considerando a mesma questão, com o quesito do retorno ao ensino presencial, percebemos pequenas alterações nas respostas. Os professores do (E.A) em sua maioria propuseram práticas de leituras todos os dias e no (E.P) o maior número de professores realizaram de forma idêntica. No (E.P) houve também a incidência representativa sobre uma, duas ou três vezes por semana. Após a pandemia,

iniciou-se o retorno as atividades presencialmente em nossa sociedade, ocorrendo também nos espaços escolares.

Nesse sentido, houve a troca dos ambientes virtuais para os ambientes presenciais, os professores precisaram ressignificar as suas ações decentes em uma realidade transformada em decorrência da crise sanitária. Em vista disso, Giroto (2016, p.47) afirma que “a escola por princípio deveria zelar pela conquista da humanidade de suas crianças, não só porque é seu dever, mas notadamente pelo direito que cada uma delas tem a todas as riquezas da cultura humana” Nesse sentido, é no cuidado para a humanização das crianças que oportunizamos uma formação crítica do sujeito leitor, sem esse movimento não ocorre o salto qualitativo da alfabetização.

Para a questão: em sua opinião, em que momentos das atividades que envolvem a leitura e a formação do sujeito leitor, as crianças podem ser consideradas protagonistas? No (E.A) em primeiro lugar os professores afirmam que a criança é protagonista nas ações que elas realizarão no ato de leitura, com as estratégias de leitura e em segundo, nos diálogos e nas relações sociais e no caso do (E.P) os professores partilham do mesmo pensamento.

Com isso, podemos afirmar que o olhar do professor pode ser diferenciado, mas ambas as ações apresentadas pelos professores são necessárias para a leitura literária. Ramos (2015) aponta as diferenças entre a alfabetização e letramento, apresentando as suas diferenças e suas semelhanças. Considerando isso, a ênfase da leitura ainda está em primeiro lugar na instrumentalização do aluno e depois vem a atribuição ao papel da troca das interações sociais por meio do diálogo.

Na questão: no seu caso, o planejamento das atividades de leitura no ensino remoto durante a pandemia, ocorriam. Os dados nos mostram que os professores do (E.A) e do (E.P), em sua maioria realizaram planejamento semanalmente, seguidos por uma parcela que optou pelo planejamento quinzenal e por último uma pequena parcela escolheu o planejamento mensal. Somente dois professores não planejaram as suas atividades. Considerando a questão no quesito ao ensino presencial, os dados nos mostram que ocorreu da forma similar. Pelos dados, na visão dos professores o planejamento continua sendo necessário para as intencionalidades dos objetivos a serem atingidos com a ação docente. Corroborando com isso, Fujita e Franco (2018, p. 736)

O processo de aquisição da leitura necessita da seleção de materiais que despertam o interesse do aluno, bem como da mediação docente, para orientar e possibilitar a aprendizagem da leitura. Dessa forma, ao planejar sua ação educativa, o professor deve

organizar as atividades tendo em vista propiciar um ambiente favorável, a fim de conectar o conhecimento prévio dos alunos com o texto lido.

Nesse sentido, o professor é relevante para conduzir o processo, tendo em vista a apropriação dos alunos no desenvolvimento do processo de leitura.

### Considerações finais

Considerando a exposição e a análise de dados, concluímos que os professores apresentam concepções similares, no que se referem as ações desenvolvidas para as práticas com a leitura durante a pandemia e ao retorno presencial. Percebemos que os professores, em sua maioria tem a preocupação com o planejamento para as suas práticas pedagógicas, que o ato de ler continua fazendo parte do cotidiano escolar, mesmo com os desafios enfrentados lutam para que essa prática alcance êxito.

### Referências

ARENA, Dagoberto Buim. As metamorfoses dos modos de ler: da rua para a escola.

**Passages de Paris**: revista Científica da Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na França, Paris, n.9, p. 114-124, 2014.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In:\_\_\_\_\_ Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. 1. Ed. Araraquara: JM Editora, 2003, p.53-61.

FUJITA, Elza Tie; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O ato de ler na educação básica e a formação de alunos leitores. **Perspectiva**: revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.36, n. 2, p. 724-740, abr. / junho. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.  
GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. **Abalf**: revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, ES, v.1, n. 4, p. 35-48, jul./dez. 2016.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**: Sensações e Percepções introdução evolucionista à psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 (a). 115 p. Título original: Evolyutsiõnnoe Vvedênie V'psikhológuiyu.

RAMOS, Ana Raquel Faria Lima. Alfabetização e letramento: conceitos, diferenças e aplicabilidade em sala de aula. In: V ENID e IIIENFOPROF/UEPB, 2015, Campina Grande. Anais [...]. Realize Editora,

2015, p. 1-10. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11563>. Acessado em 12/03/2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

## LEITURA: ABRAÇO QUE ACOLHE

**Elizandra Cristina da Silva**

Universidade Federal de São João del-Rei  
elizcrissilva@yahoo.com.br

### Resumo

Esse trabalho se trata de um relato experiência cujo objetivo é registrar como se deu a prática literária da escola durante os dois anos de pandemia correspondentes os anos letivos de 2020 e 2021, da Escola Municipal Bom Pastor, (doravante EMBP) da cidade de São João del-Rei, em Minas Gerais, nas turmas do 1º ao 5º Anos do Ensino Fundamental. Neste período o mundo foi assolado pelo Covid-19 que acarretou uma série de mudanças em todos os setores da sociedade. Nas escolas, a mudança que mais impactou foi a realização do trabalho remoto, e dentre muitos desafios deparamos com o de colocar em prática o projeto literário da EMBP, que faz parte das colunas de nosso projeto político pedagógico. A trajetória metodológica, de vertente qualitativa, foi guiada pela análise de registros produzidos pela pedagoga e professoras da escola durante este período. Apesar das dificuldades encontradas destacam-se como pontos positivos a presença de atividades literárias e o envio de livros de literatura para a casa de todas as crianças matriculadas na EMBP.

**Palavras-chave:** Leitura; Pandemia; Desafios; Experiência.

### Introdução

A Escola Municipal Bom Pastor é uma instituição comprometida com os quatro pilares da Educação, de acordo com a Unesco: Aprender a aprender; aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver; e aliado a esses tão importantes conceitos, tem-se o trabalho diário de incentivo à leitura. Seu público abrange crianças da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

O projeto “Leitura: abraço que acolhe” surgiu num contexto de trabalho remoto, durante o tempo de pandemia, mais precisamente, quando dentre inúmeros questionamentos, nos perguntamos: como incentivar o hábito de ler em crianças que não têm acesso a qualquer tipo de portador de texto em sua casa, ou até mesmo que não têm no adulto que mora com ela a figura de um leitor? Como levar a leitura, para um espaço que até mesmo um simples abraço e aperto de mãos foram proibidos? E com fazer com que a leitura seja acolhida por cada uma das famílias? Corroborando com tais questões é possível afirmar que “o isolamento social tem implicado no comprometimento do direito à escola, alterando os processos de aprendizagem ou mesmo interrompendo o acesso ao conhecimento escolar.” (Marques, 2022, p. 120). A estratégia utilizada para amenizar e tentar suprir esse vácuo foi enviar livros literários, algumas tirinhas

contendo textos e poesias e atividades literárias juntamente com os Planos de Ensino Tutorados<sup>2</sup>, que ficaram conhecidos como PET's, e se tratavam de uma apostila de atividades impressas dividida por blocos referentes a cada componente curricular, para que a criança pudesse executar em casa, de acordo com as orientações da professora e com data estipulada para devolução na escola. Considerando a realidade desigual de acesso à internet e até mesmo o número restrito de aparelhos celulares e computadores pertencentes a cada família, a rede municipal de São João del-Rei optou por entregar, mensal ou bimestralmente, todo o material impresso, conforme planejado em reuniões pedagógicas que aconteciam quinzenalmente, via google meet. O contato da professora com a turma e com a família acontecia por meio de um grupo de whatsapp, sendo que no horário oficial de início das aulas eram postados pela professora pauta da aula do dia, a leitura deleite por meio de história em PDF ou de um vídeo gravado pela professora ou pela pedagoga; e durante o horário de expediente a professora ficava à disposição para atender, virtualmente, os estudantes, por mensagens escritas, áudios ou chamadas de vídeo.

O objetivo principal deste relato de experiência é registrar como se deu a prática literária da escola durante os dois anos de pandemia, ressaltando a importância desta atividade em um momento de tamanha fragilidade, incertezas, inseguranças e medo, num momento em que a literatura pôde ser um elo de carinho e assim fomos capazes de abraçar nossas crianças e também suas famílias com palavras. Contar histórias, por exemplo, significa compartilhar coisas boas e naquele momento significou, mesmo que à distância, um exercício de comunidade, de troca, cada história enviada para casa, carregava consigo um pedacinho de esperança e gentileza. E então, contribuir para nossas crianças pudessem fazer a mesma descoberta que Rubem Alves fez sobre a leitura. Assim ele diz: “Descobri que os livros eram um tapete mágico que me levava instantaneamente a viajar pelo mundo”. (ALVES, 2002, p.35)

Portanto as práticas de leitura construídas e desenvolvidas na EMBP, tanto no trabalho presencial como, excepcionalmente, no remoto, tem como aportes teóricos Alves (2004), que demonstra que a leitura é encantamento e por esta razão experiência de fruição, Ferrarezi; Carvalho (2017) e

---

<sup>2</sup> De acordo com o art. 2º, §1º do decreto 8661 de 13/5/2020, o Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao aluno, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo aluno, em cada componente curricular. (São João del-Rei, 2020).

Gregorin (2009) que dissertam sobre a importância das práticas de leitura para a formação de um bom leitor e Larrosa (2014 e 2017) que traz o conceito de experiência. Enfim, ficam aqui relatados os desafios e propostas de leitura realizados remotamente em um tempo pandêmico, no qual apostamos no livro como ponte afetuosa entre a escola e as famílias e na leitura enquanto abraço acolhedor!

### Procedimentos metodológicos

Este trabalho, por se tratar de um relato de experiência é de vertente qualitativa, visando descrever as estratégias utilizadas pela EMBP durante os anos de pandemia, em prol de continuar incentivando a leitura. A trajetória metodológica, guiou-se pelas análises do caderno de bordo da pedagoga da escola, do registro realizado pelas professoras no diário eletrônico da rede, dos arquivos das atividades complementares enviadas para casa por meio dos PETs (Plano de Ensino Tutorados) e também na observação de postagens realizadas pela escola em sua página do facebook<sup>3</sup>. De acordo com as anotações da pedagoga em seu caderno de bordo a primeira atividade literária foi acompanhada da seguinte mensagem endereçada às famílias:

Querida família,  
Estamos vivendo um momento atípico e repleto de interrogações, mas em breve vai passar e tiraremos as lições mais positivas que nos farão crescer enquanto seres humanos. Neste período que não podemos receber nossas crianças na escola nossa parceria se torna ainda mais importante e necessária. Além de ajudarem as crianças a realizarem suas atividades, peço que incentivem bastante a leitura, pois ela é essencial! A leitura é a base de todo aprendizado! Segue algumas poesias para vocês lerem e alguns versos e frases para as crianças. Vocês podem recortá-los e colocá-los em uma caixinha, ou em uma lata ou até mesmo colar no caderno, e leiam sempre que puderem. Espero que gostem, foram escolhidos com todo carinho, por alguém que acredita na força e na importância da leitura. Graças e bênçãos! Elizandra Cristina – Pedagoga/ E. M. Bom Pastor. (Caderno de bordo da pedagoga).

Foram enviadas, anexas à mensagem poesias de Cecília Meireles e frases motivadoras de autoria da própria pedagoga da escola, que acredita que por meio da literatura conhecimento e vida estão conectados e que também concorda plenamente com as ideias de Ferrarezi; Carvalho (p.17, 2017) ao dizer que “ler é um ato iminentemente civilizador”, afirmando a potência humanizadora da leitura. Vários cards de incentivo à leitura foram editados e compartilhados nos grupos de whatsapp das turmas e no próprio grupo de whatsapp criado para interação e trocas entre a equipe pedagógica da escola. Foi

<sup>3</sup> Link de acesso: <https://www.facebook.com/groups/1572116073042887/>

produzido um vídeo<sup>4</sup> com o título “Ler é fundamental” que foi postado em todos os grupos da escola e no facebook. Para a montagem deste vídeo foi solicitado, nos grupos de whatsApp das turmas, que cada criança enviasse uma foto de como estava sendo o seu momento de leitura em casa. Eram comuns também postagens espontâneas feitas pelas próprias crianças de fotos, vídeos ou áudios registrando uma atividade de leitura realizada por elas em casa. Nos documentos analisados vê-se registradas por várias vezes que as seguintes atividades foram planejadas e executadas: - Contação de histórias em áudio e montagem de PDF da história; - Levantamento de dicas para melhorar ou aperfeiçoar a leitura; - Separação e escolha dos livros literários que acompanharão o PET; - Sugestões para leitura deleite; - Elaboração de atividade literária; - Downloads e compartilhamentos de livros literários em PDF; - Gravação de vídeo de contação de história; - Confeção e separação de tirinhas com pequenos textos.

Inclusive todos os encontros pedagógicos com a equipe, que aconteciam quinzenalmente, para planejamento eram iniciados com uma leitura deleite, escolhida e contada pela pedagoga, que dirigia as reuniões. Como culminância do projeto literário foi realizada no 2º semestre de 2021 a Mostra Literária (online) da escola. Este evento constou de uma série de vídeos que condensam atividades de leitura realizadas por cada turma. Um dos vídeos postados apresentam crianças do 5º ano do Ensino Fundamental recitando poemas e pode ser acessado por meio do link <https://bit.ly/49ngOZg> . Ao final de todas postagens que compuseram a mostra, a pedagoga publicou o post abaixo.

**Figura 1:** Post de encerramento da Mostra Literária



**Fonte:** Grupo do facebook da EMBP

<sup>4</sup> É possível acessá-lo pelo link <https://bit.ly/3SMvz0G>

Nesta postagem foi parabenizado todo um trabalho que, não há dúvidas de que foi árduo, principalmente porque lidar com o desconhecido é difícil, e também ressaltado de maneira afetiva que a leitura é abraço que acolhe e sobretudo é um bem humanizador.

## Resultados e Discussão

A literatura é arte que transforma e através dela é possível tornar o mundo mais sensível e segundo Larrosa (2017, p. 309) “educar tem a ver com produção de sentidos”. Utilizando outro conceito deste escritor, o de experiência, é possível classificar a leitura e a literatura como experiência de fruição, partindo do pressuposto de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2014, p.18) e ele acrescenta que “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (Idem, 2014, p. 68).

Destaca-se também o papel das professoras que foram grandes parceiras no quesito motivação, que não mediram esforços, por exemplo, para gravarem vídeos e áudios contando histórias e para baixarem arquivos de maneira a facilitar para aquelas famílias cujo acesso à internet era precário. E “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2006, p.54). Não há resultados concretos, uma vez que foram relatadas estratégias e tentativas para que as crianças estivessem em contato com a leitura, visto que,

Uma das coisas mais interessantes sobre a formação de leitores é: o mero contato contínuo com o material de leitura pode despertar e efetivamente desperta, na maioria das pessoas – o interesse pela leitura. (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p.65).

“Trabalhar com literatura infantil é criar condições para que formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais (...) é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade.” (Gregorin, 2009, p. 77-78). Segundo dados coletados no syens<sup>5</sup>, em 2020, quando se iniciou o trabalho remoto, em decorrência da pandemia, das 189 crianças matriculadas do 1º ao 5º Anos do Ensino Fundamental, 08 terminaram o ano em abandono, nomenclatura utilizada para aqueles que não entregaram os PETs, constatando um percentual de 4,2%. Em 2021, de 191 matriculados, 05 crianças não concluíram, perfazendo 2,6%. Ou seja, as atividades literárias alcançaram um número considerável de remetentes.

<sup>5</sup> Link de acesso: [https://acesso-profissional-saojoaodelrei.sistemasyens.com.br/mmsfa\\_report/by\\_school](https://acesso-profissional-saojoaodelrei.sistemasyens.com.br/mmsfa_report/by_school)

## Considerações finais

É possível considerar que esta foi uma estratégia iluminada desenvolvida pela escola em tempos sombrios. Não há como certificar se todos os livros foram lidos ou ainda se a metáfora de acolhimento foi compreendida, mas a intenção ao dar vida ao projeto foi de distribuir sorrisos em cada verso, compartilhar beleza em cada ilustração e sobretudo abraçar a todos e a cada um com as palavras. Apesar das dificuldades encontradas nestes dois anos de pandemia e trabalho remoto foram oportunizados às crianças a realização de atividades literárias e disponibilizados livros de literatura para que momentos de leitura fossem efetivados. Por tanto, reitero, que a literatura, por meio da leitura é um dos eixos estruturantes – senão o mais importante – da prática educativa da escola, tendo a EMBP como meta incansável a formação de leitores comprometidos com o ato de ler.

## Referências

ALVES, Rubem. **Mansamente pastam as ovelhas**. São Paulo: Papyrus Editora, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERRAREZI JR, Celso e CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GREGORIN Filho, José Nicolau. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. 1 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARQUES, Fernanda P. C; TAMIETTI, Julia Ribeiro; BIZZOTTO, Luciana Maciel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Emoções e sentimentos das crianças em tempos de pandemia**. In: SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Isa Rodrigues da; CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (orgs). *Infância e Pandemia: Escuta da Experiência das crianças*. Belo Horizonte: INCIPIT, 2022. p. 117 – 154.

SÃO JOÃO DEL-REI. **Decreto nº 8661**, de 13 de maio de 2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar 2020, em razão da interrupção das aulas em virtude das ações de enfrentamento ao Coronavírus (COVID-19), disciplina a oferta de Educação em atividades não presenciais – PETs (Planos de Estudos Tutorado) e, dá outras providências. Disponível em <https://www.saojoaodelrei.mg.gov.br/pagina/4053> . Acesso em 16 fev. 2024.

## ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA: PROPOSTAS DIDÁTICAS

**Emily Adriani Alves**

Universidade Estadual Paulista  
emily.a.alves@unesp.br

**Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto**

Universidade Estadual Paulista  
cyntia.giroto@unesp.br

**Dagoberto Buim Arena**

Universidade Estadual Paulista  
dagoberto.arena@unesp.br

### Resumo

O objetivo deste trabalho é o de propor algumas atividades de alfabetização para serem adaptadas por professoras, para que as crianças aprendam a ler e escrever para a vida, e não apenas para o período em que estão na escola, já que os atos de ler e de escrever são aspectos culturais humanizadores ao longo de seu desenvolvimento e na vida adulta. Tais atividades se apoiam em princípios que tomam como referência uma alfabetização humanizadora, que se orienta pelos princípios segundo os quais a criança se apropria dos atos da cultura escrita e se apropria da cultura humana como instrumentos de humanização. Para isso, as atividades foram orientadas por princípios e sugestões das práticas de Freinet (1975), Bajard (2021) e Arena (2021), principalmente. A metodologia de pesquisa consistiu em leitura de artigos, boletins e capítulos de livros para buscar compreender os fundamentos de uma Alfabetização Humanizadora. Os resultados indicam que há possibilidades de bom desenvolvimento na alfabetização se as crianças se tornarem sujeitos de sua aprendizagem e se tiverem as portas abertas para a compreensão de sua cultura e do meio social em que vivem.

**Palavras-chave:** Educação; Alfabetização Humanizadora; Propostas didáticas.

### Introdução

Na história da alfabetização brasileira, vários modos de se alfabetizar uma criança foram praticados, como o método alfabético, o método fônico, o método silábico, a palavração, o método de sentencição e o método global.

Todavia, é preciso que o pesquisador faça opção em relação a teorias e práticas. Faz-se necessário abordar esse tema em pesquisas de natureza pedagógica entre as quais as de um Trabalho de Conclusão de Curso, porque, em estágios, eu percebi as dificuldades dos pequenos, e também dos grandes, em seu processo de alfabetização. Considerada a importância do tema, espero desenvolver

estudos teóricos e elaboração de atividades práticas que estabeleçam vínculos entre o mundo da cultura e a sala de aula, para compreender como os eventos da vida, mediatizados pela linguagem escrita, alavancam o processo de alfabetização.

A pesquisa aborda a análise de metodologias por mim pensadas, apoiadas em princípios teóricos de autores que serão citados a seguir. Este trabalho propõe a possibilidade de colocarmos em prática os princípios que encontramos nas práticas de Freinet (1975), Bajard (2021), Arena (2021) e os boletins do NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora) publicados no site [nahum-lescrever.com.br](http://nahum-lescrever.com.br). O problema de pesquisa foi elaborado da seguinte forma: os fundamentos teóricos e sugestões práticas recomendados pelos autores principais e autores contemporâneos do NAHum, além dos documentos citados, como artigos, capítulos de livros e boletins, podem criar melhores condições para que as crianças se alfabetizem? Quais os caminhos para isto?

A cultura escolar empregada na vida das crianças torna o processo de alfabetização muito mais difícil e maçante. É necessário pensar em outros modos de alfabetizá-las, tornando-as protagonistas do processo para bem se apropriarem do conhecimento. As crianças têm o direito de alfabetizar-se e para isso é necessário que sua cultura seja a fonte desse processo. Este é o motivo para a escolha desses princípios, dos autores clássicos e contemporâneos do site NAHum.

A escolha desse tema e desses autores se deu pela necessidade, que eu percebi no decorrer de meus estágios e meus trabalhos voluntários, de aprender a ensinar as crianças que possuem necessidades de aprendizagem. Ao perceber que o fracasso desses alunos não se dava apenas pelo fato de passarem ou não de ano, mas pela falta de compreenderem o que leem e escrevem, procurei referências nos autores aqui já citados.

Além disso, o site do NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora) me ajudou muito a encontrar amparo nos boletins publicados e em propostas de professores, já que relacionam a teoria e a prática de uma forma funcional, que valoriza o processo e traz bons resultados. Essas sessões são intituladas “Eu faço assim”, presentes em cada boletim e escritas por profissionais que também estão vivendo a realidade que encontrei. Era nítido que as metodologias aplicadas nas redes públicas que conhecia não estavam sendo eficazes, e eu sabia que não queria reproduzi-las, todavia, não conhecia outra maneira de alfabetizar.

Realmente, o processo de alfabetização não é fácil, mas é primoroso, valioso e gratificante. Nele, o caminho é mais importante do que a chegada. As prioridades não estão ligadas apenas à leitura

e escrita de textos, mas à leitura e escrita da própria história como sujeito. A formação vai além das questões intelectuais. Abrange todas as áreas da vida desse sujeito e ajuda a revelar sobre suas características e práticas, além de registrar todo esse movimento de sua vida. Para Freinet (1975, p. 52) “não se deve separar a escola da vida”. Desse modo, é fundamental propor às crianças, e possibilitar a elas os meios para que possam escrever sobre a sua vida e os movimentos que nela acontecem, com o intuito de registro, que deve ser despertado nelas, desde seus primeiros anos de vida, como fiz em relação a mim na Introdução deste trabalho.

### Procedimentos metodológicos

O NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora) é um site (<https://nahum-lescrever.com.br/>), composto por “educadores interessados em avançar os estudos sobre alfabetização, na apropriação dos atos de ler e escrever e resistirem às políticas públicas que querem desumanizar as crianças” (Miller 2020, p. 1). A página possui várias abas, como os boletins, as histórias, podcasts, artigos acadêmicos, vídeos, notícias, práticas pedagógicas, vozes da casa e tranças e trancinhas literárias. Todas essas possibilidades nos levam as profundezas da alfabetização humanizadora e nos abrem portas e janelas para estudar, praticar e sofisticar ainda mais nossos conhecimentos.

Essa ferramenta foi, e tem sido, importantíssima para meus estudos, principalmente os Boletins, que são “textos que tem como objetivo a divulgação de reflexões teóricas e demonstrações de práticas que **não** utilizem cartilhas ou manuais voltados à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico” (Miller, 2021, p. 2). Faz-se necessário que o professor compreenda o processo de alfabetização e aprimore sua prática docente, a partir das perspectivas abordadas nesse trabalho, para que possa encontrar meios de seus alunos alcançarem sucesso na apropriação da leitura e da escrita.

É pelos enunciados, concretizados nos diferentes gêneros discursivos, que interagimos com outros sujeitos, trocando ideias, informações, sentimentos, percepções, enfim, estabelecendo relações vitais próprias da dinâmica das ações sociais que permeiam nossa existência. Então, saber ler e escrever os diferentes gêneros discursivos é saber dominar as formas ideias/finais (terminais) da linguagem que nos torna sujeitos capazes de ler e compreender o mundo em que vivemos e de agirmos dentro dele, ou seja, é nos humanizarmos (Miller, 2020, p. 20).

É de suma importância considerar a criança como um sujeito que possui uma cultura e um histórico, além de ser alguém que estabelece relações com o outro e com o mundo dessa forma, em seu

processo de alfabetização. Uma das minhas principais dificuldades nesse processo de observação foi entender que cada criança possuía suas especificidades, e que, além disso, não existe uma fórmula pronta para se alfabetizar.

Em meio a erro e acertos, continuei buscando conhecimentos nas leituras e nas trocas de experiências com os demais colegas da área, buscando aperfeiçoar a minha prática e meus saberes, a fim de compreender as demandas das crianças. Minha intenção era, ao final, elaborar propostas de alfabetização para inseri-las no Trabalho de Conclusão de Curso, sem entrar em detalhes a respeito das atividades feitas pelas crianças por motivos éticos.

Além disso, faz-se essencial a participação da família em todo esse trajeto. Como já abordado anteriormente, a leitura e a escrita são aspectos culturais e perpassam o ambiente escolar e precisam ser compreendidos e incentivados pelos familiares, nos ambientes sociais em que essas crianças vivem. Busquei expor questões relacionadas ao fracasso de aprendizagem que permeia a cultura escolar, a relação de sentido com os princípios abordados pelos autores já citados, e as sugestões de práticas que podem ser realizadas com os alunos, trazendo significado para essa aprendizagem.

Além disso, trago a perspectiva dos grandes autores da área: Jolibert (1994), Freinet (1975), Foucambert (1994) e Bajard (2021) a respeito dos núcleos temáticos, necessários para analisar suas perspectivas sobre os temas e relacioná-los com a prática vivenciada por professores e alunos, a partir dos seguintes conceitos: linguagem escrita, o que é saber escrever, o que é saber ler, práticas recomendadas para ensinar a ler e práticas recomendadas para ensinar a escrever.

## **Resultados e Discussão**

É possível enfatizar a riqueza e as possibilidades de criação docente a partir da apropriação científica, dentre as quais o conhecimento socializado pelos autores clássicos e autores contemporâneos dos boletins do NAHum. Portanto, os resultados indicam que há possibilidades de bom desenvolvimento na alfabetização se as crianças se tornarem sujeitos de sua aprendizagem e se tiverem as portas abertas para a compreensão de sua cultura e do meio social em que vivem, para que dessa forma, haja a valorização total do processo de alfabetização, e não apenas do resultado final, para que haja uma real apropriação da cultura escrita e da leitura.

## Considerações finais

Tive o propósito, neste trabalho, de abordar princípios teóricos que são os pilares para uma prática docente que transforma, humaniza e forma seres humanos. Além disso, busquei propor algumas práticas que contribuam para o processo de alfabetização das crianças. Essas práticas devem ser significativas para as crianças, além de contribuírem para o sucesso em seus processos de alfabetização e diminuir as dificuldades que as crianças encontram na escola, para apropriar-se da leitura e da escrita, compreendendo, de fato, o que leem e escrevendo o que tenha real significado para elas.

Assim, por meio deste trabalho, espero que professores recém-formados, ou até mesmo aqueles que já estão inseridos por muito tempo na cultura escolar e procuram uma forma humanizada de alfabetizar seus alunos, encontrem um meio de iniciar seus estudos sobre esta temática, e a partir disso, aprofundar-se nos referências teóricos e desenvolverem mais práticas que possam ser utilizadas para alfabetizar.

## Agradecimentos

Agradeço minha orientadora Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto e ao professor Dagoberto Buim Arena que me inspiram diariamente a lutar por uma educação que humaniza. Agradeço, também, aos organizadores do evento pela oportunidade.

## Referências

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet na Escola Moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. *Boletim Alfabetização Humanizadora*. N. 1. De professor para professor, 2020. p. 20. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>

MILLER, Stela. Vida longa ao boletim do NAHum! *Boletim Alfabetização Humanizadora*. Edição de Aniversário. Dez. 2021. Disponível em: [https://nahum-lescrever.com.br/wpcontent/uploads/2022/07/PERIODICO\\_COMEMORATIVO\\_21.pdf](https://nahum-lescrever.com.br/wpcontent/uploads/2022/07/PERIODICO_COMEMORATIVO_21.pdf)

## O QUE É LER? UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE LEITURA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Fernanda Couto Guimarães Casagrande**  
Universidade Estadual de Londrina

**Sandra Aparecida Pires Franco**  
Universidade Estadual de Londrina  
sandrafranco@ule.br

### Resumo

Este trabalho trata-se de investigar qual a concepção de leitura dos professores do Ensino Fundamental dos mais variados estados do Brasil. Para isso, utilizou-se um recorte da pesquisa “Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial” - Edital nº 12/2021 Impactos da pandemia. A pesquisa é descritiva, com abordagem dialética e utilizou-se como instrumento para coleta de dados do questionário estruturado online enviado aos professores do Brasil. A pergunta realizada aos professores foi: “Qual a sua concepção de leitura? Para você o que é ler?”, em caráter de pergunta aberta. A partir da análise dos dados foi possível perceber a necessidade de ofertar aos professores formação continuada sobre o tema leitura.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental; concepção de leitura; professores

### Introdução

Com o objetivo investigar qual a concepção de leitura dos professores do Ensino Fundamental dos mais variados estados do Brasil, partimos de um problema que está presente nas instituições de ensino muito antes do período de pandemia, a leitura. E que ficou ainda mais relevante para os nossos grupos de estudos, pois o que anteriormente era preocupante tomou outra forma, agora diante de uma pandemia.

Tomamos como base o recorte da pesquisa “ Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial” - Edital nº 12/2021 Impactos da pandemia, que advém de um grupo formado por professores, coordenadores, estudantes da graduação e pós-graduação de 7 universidades (UEL, UFMA, UFSJ, UFR, UNESP de Presidente Prudente e de Marília, UFMA) que realizam encontros quinzenais para a leitura e discussão de textos científicos que abordam a leitura e suas práticas em contexto de pandemia e retorno

ao ensino presencial. Faz-se necessário ressaltar que são 817 participantes, dividindo em dois grupos: professores que atuam na educação infantil e que atuam no Ensino Fundamental. Optou-se pela análise das respostas dos professores do Ensino Fundamental. A seleção do grupo de professores se deu pelo fato de ser para essa etapa escolar que as autoras dirigem seus estudos.

### **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa é descritiva, com abordagem dialética e utilizou-se como instrumento para coleta de dados do questionário estruturado online enviado aos professores do Brasil. Na análise dos resultados, foram utilizadas as respostas dadas pelos professores do Ensino Fundamental, com enfoque qualitativo para analisar qual a concepção de leitura do professor/ participante da pesquisa. Ressalta a importância de analisar, compreender a concepção de leitura do professor, uma vez que essa atrela as práticas de leitura que o professor desenvolve enquanto mediador de leitura para os estudantes.

[...] a maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida. SILVA, 1999, p. 11).

### **Resultados e Discussão**

As respostas dos professores quanto o que é ler, trata-se de um conjunto de concepções que provavelmente conduzem as atividades de leitura em sala de aula. Participaram da pesquisa 374 professores do Ensino Fundamental dos mais diversos estados do Brasil.

A pergunta realizada aos professores foi: “Qual a sua concepção de leitura? Para você o que é ler?”, em caráter de pergunta aberta. A fim de olharmos para esses dados e compreendermos como os professores concebem o ato de ler, nos baseamos nos autores que partem de uma visão crítico-dialética de leitura.

A compreensão do professor a respeito do que é ler sempre foi uma questão que inquieta pesquisadores e formadores de professores. E é preciso dar atenção ao que os professores pensam, pois são eles os agentes responsáveis, no contexto escolar. O PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - traz resultados alarmantes quando se refere ao ensino da leitura. E há muitas

teorias científicas sobre a leitura que podem contribuir significativamente para esse cenário, porém só serão eficazes quando perpassarem pelo entendimento e compreensão dos professores. A respeito disso, Solé (2012), afirma que a dificuldade que muitos professores relatam quando o assunto é a leitura, vai além do método, encontra-se na forma de conceituar o que é ler.

Para analisarmos os dados, dividimos as respostas em dois grupos: concepções redutoras de leitura, termo utilizado por Silva (1999, p.12) que explica: “redutora” quero dizer “simplista”, ou seja, que despreza elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual”, e concepção humanizadora, termo escolhido pelas autoras, que parte do ato da leitura na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Silva (1999) agrupa ao conjunto de concepções redutoras de leitura o entendimento de que ler é ler em voz alta, obedecer a regras de entonação das frases, ter boa expressividades, obedecendo as pausas de pontuação, decodificar mensagem, ler é compreender os sinais gráficos, extrair a ideia central, é apreciar os clássicos. O autor afirma que

[...] o apego a uma ou mais dessas concepções pelo coletivo escolar pode produzir leitores "mancos" mesmo porque estarão praticando a leitura, ao longo do seu período de formação, a partir de paradigmas teóricos simplistas, que não levam em conta as múltiplas facetas e a essência do ato de ler. (Silva, 1999, p.15)

A concepção humanizadora de leitura se caracteriza ao considerar a leitura como uma prática cultural, que se preocupa com a transformação humana, aproxima -se do que Adolfo (2007, p. 26), menciona: “[...] ao ler-se um texto, lê-se junto o homem e seu tempo, suas lutas e conflitos internos e suas lutas e conflitos externos, seus embates, dúvidas e certezas.”

Com base nisso, nos debruçamos na análise das respostas dos professores. Dos 374 professores pesquisados, 74 compreendem leitura a partir de uma visão humanizadora, 271 compreendem a partir de uma visão reducionista, 32 professores não conceituaram leitura, as respostas não representaram o que pensam acerca da leitura e 2 professoras contemplaram as duas concepções em sua resposta.

A intenção era descrever com mais profundidade todas as respostas obtidas na pesquisa, mas tornaria inviável para o instrumento. Assim, citamos uma amostra das respostas:

**Quadro 1:** Concepção reducionista de leitura

<b>CONCEPÇÃO REDUCIONISTA</b>
Decodificar o alfabeto e suas interações, e conseqüentemente entender e reproduzir o que decodificou.
É decifrar os códigos e sinais gráficos para ter um entendimento do processo de linguagem.
Ler é ver o que está escrito, interpretar por meio da leitura, decodificar as letras e sons para identificar o que está escrito.
Obter conhecimento.
É um processo cognitivo e perceptivo na qual estimula o raciocínio, melhora o vocabulário, aprimora a capacidade interpretativa e proporciona um conhecimento amplo e diversificado. Desenvolve a criatividade, imaginação, comunicação e amplia a habilidade na escrita.

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

O quadro anterior é uma amostra de respostas que compreendem a leitura como sendo uma ação de vocalização, um resultado da escrita, um o ato de compreender e obedecer às regras de pontuação. Afirma um leitor passivo, abandona o olhar para a leitura como produção de sentido. Não exige do leitor uma contrapartida de poder demonstrar seu posicionamento, sentimento frente ao que está lendo. Nessa concepção não se considera que um texto possa ter diferentes interpretações ou sentidos. Provavelmente, as práticas de leitura em sala de aula se dão por meio de propostas sequenciadas, ler, grifar, destacar, encontrar a parte principal, responder, considerando que há somente uma resposta correta. A seguir é uma amostra das respostas que compreendem a leitura com uma prática social, histórica de interação e produção de sentidos.

**Quadro 2:** Concepção Humanizadora de leitura

<b>CONCEPÇÃO HUMANIZADORA</b>
Ler para mim é ter novas experiências sem precisar sair do lugar e deixar fluir a imaginação.
É o processo de descoberta de um mundo amplo e diversificado, que abre caminho para inúmeras possibilidades.
É entender o mundo e a si mesmo.

Leitura é uma prática pedagógica que tem uma capacidade de extrair sentidos de símbolos escritos ou impressos, ou seja, a leitura em seus diversos meios vai conduzindo o leitor para uma visão de mundo diferente da realidade daqueles que não leem, então, através da leitura se adquire informações, que se transformam em conhecimentos para atender às diversas necessidades do ser humano. Já o ato de ler é concebido como um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo o conhecimento de mundo e de língua, por parte do leitor, para que haja assim, compreensão.

Ler é ir além de onde estamos. Conhecer novos mundos e culturas

Fonte: Elaboração própria.

Percebe que, para esses professores, a leitura vai além da decodificação do código escrito. O professor compreende que a leitura oportuniza um diálogo entre o texto e o leitor. Considera que um mesmo texto pode produzir diferentes sentidos a depender do repertório do leitor e com base em múltiplos indícios que o texto dá. Aqui os professores “não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação de texto, também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão”. (Solé, 2012, p.41). Os professores que partem dessa concepção, possivelmente, oportunizam práticas de leitura de modo que criem nos estudantes a necessidade de ler, oferecem os mais variados instrumentos de leitura a seus alunos, levando-os a construir sentidos, a entenderem que a leitura ocorre a partir de uma cultura marcada pelo tempo e espaço e que há a possibilidade de realizarem as mais diversas conexões de sentidos.

No quadro 2, temos exemplos de professores, que estão em processo de transformação no entendimento do que é ler. A pesquisa revelou que dois professores de um total de 375 ainda não têm claro o que pensam sobre leitura. Por exemplo um dos informantes disse que

Ler é viajar por lugares maravilhosos, imaginar e sentir como se fizesse parte da história que do livro que estamos conhecendo, através das palavras do escritor. Ler é muito importante para cada ser humano, estimula a sua imaginação, sua criatividade, sua memória, aumenta seu conhecimento, tornando uma pessoa com argumentos, melhor escrita, melhor vocabulário e ainda contribui para formar um cidadão participativo na sociedade, capaz de ser crítico e cuidar de si próprio com autonomia.

O outro informante disse “*É transportar para outros mundos e culturas. Devolver a imaginação e o faz de conta. É permitir que os alunos interpretem os sinais gráficos através da linguagem e oralidade.*”

Compreendem a leitura como processo de decodificação da escrita, mas também consideram

que por meio da leitura ocorre compartilhamento de saberes, experiências e visões de mundo.

E por fim, 32 do total de 375 professores não compreenderam a pergunta, não definiram uma concepção de leitura. Deram respostas protocolares da importância da leitura o que nos traz uma preocupação, pois o professor ao não ter claro o que é ler, provoca uma deficiência no processo de formação de leitores.

### **Considerações finais**

É fato que a leitura proporciona às pessoas terem acesso ao legado cultural da humanidade, os motivos para se ler são muitos: prazer, necessidade, aprendizado, reflexão. Nesse sentido, a pesquisa nos mostrou uma fragilidade que está no fato de a maioria dos professores pesquisados entenderem o ato de ler a partir de uma concepção que reduz o ensino de leitura e, conseqüentemente, impossibilita o desenvolvimento e a humanização do sujeito.

Dos professores pesquisados, 271 conceituaram leitura como sinônimo de decodificação da escrita, 32 não responderam coerentemente o que pensa ser leitura. Isso representa 81,45% por cento . Fato preocupante, uma vez que partindo da premissa que são eles que atuam diretamente na mediação da leitura e, possivelmente, propõem práticas de leitura que se concentram em uma leitura utilitarista, fragmentada, em que a leitura surge como objeto de reprodução ou pretexto para produção de textos em sala de aula.

Talvez esteja aqui um dos fatores do Brasil estar tão abaixo das estatísticas quando o assunto é se os estudantes são leitores, de termos uma grande porcentagem de estudantes não adeptos a ler. É inegável que também perpassa pelas políticas públicas, mas elencamos a formação continuada desses professores como algo emergencial. De nada adianta medidas governamentais, de mais livros na escola, se o professor não alargou sua concepção de leitura.

O professor é aquele que está diretamente ligado aos estudantes. Então, se ele permanecer defendendo que o ato de ler se restringe a decodificar, oralizar o código escrito, continuaremos tendo um ensino que não forma os leitores que nossa sociedade precisa, ou seja, leitores que avançam da ingenuidade para produção de sentidos e posicionamentos.

Então fica aqui o compromisso e a sugestão para os leitores de pensar em propostas de formação continuada em torno do ato de ler para os professores da educação básica.

## Referências

ADOLFO, Sérgio Paulo. Leitura e visão de mundo In: REZENDE, Lucinea. Leitura e visão de mundo: peça de um quebra-cabeças. Londrina:EDUEL, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. Florianópolis: Perspectiva, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Penso, 2012.

## A CRIANÇA E O UNIVERSO DA LEITURA: O PAPEL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PÓS-PANDEMIA<sup>6</sup>

**Franciane Barreto de Abreu**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
francianebarretodeabreu@outlook.com

### Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada durante o ano de 2023, com professoras da rede pública e privada, no Estado do Paraná. Teve como objetivo compreender o processo do ensino da leitura no período pós-pandêmico e a formação inicial do professor dos anos iniciais, destacando a importância desta para a formação de um indivíduo leitor. Considerando tais apontamentos, foi elencado as questões que nortearam a pesquisa: De que forma implementar a educação no contexto pós pandêmico? Em que medida a formação inicial do professor dos anos iniciais contribuiu para a organização do ensino da leitura? Para isso, teve como embasamento teórico os documentos curriculares oficiais e autores que discutem sobre o tema, como Jolibert (1994), Bortoni-Ricardo e Souza (2008), Tardif (2000), Pimenta (1996, 2002). Foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, o questionário, composto de perguntas dissertativas e objetivas. Sem a intenção de encerrar a discussão sobre modos de ensino da leitura em contextos de pandemia, mas compreendendo que para fazer da alfabetização um espaço onde a escrita e a leitura de textos sejam significativas para as crianças, é necessário a adaptação e reformulação de novas maneiras de ensinar.

**Palavras-chave:** Leitura; Pandemia; Professor.

### Introdução

O ensino da Língua Portuguesa estrutura-se, hoje, em quatro eixos, ou práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Quando a criança chega à escola já domina oralidade. Logo, a esta instituição de educação formal cabe oportunizar que a criança se aproprie das outras habilidades. A leitura está associada ao aprendizado e é imprescindível na vida do homem, por meio dela é possível adquirir conhecimentos, sendo uma forma de contato e acesso à leitura de mundo. Ela adquire uma importância na vida do indivíduo no momento em que este adquire o hábito e faz da leitura um momento de prazer e de aquisição de novos conhecimentos.

---

<sup>6</sup> Resumo expandido elaborado para o II Colóquio Nacional – “Leituras e Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas escolas em Tempos de Pandemia”, sob orientação da professora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Negrão de Araújo. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Programa de Pós Graduação em Ensino – Mestrado Profissional.

De acordo com o Currículo Básico da Escola Pública do Paraná (CBEPP) (PARANÁ, 2003), a leitura tem cumprido apenas seu papel de formalidade. Isto porque se preocupa com o som das letras e sua decodificação, ignorando o processo de interação do aluno com o texto ou autor no que tange a troca de experiências por meio dos conhecimentos que o indivíduo tem sobre aquilo que lê. De acordo com o Currículo Básico da Escola Pública do Paraná (CBEPP) (Paraná, 2003), a leitura tem cumprido apenas seu papel de formalidade. Isto porque se preocupa com o som das letras e sua decodificação, ignorando o processo de interação do aluno com o texto ou autor no que tange a troca de experiências por meio dos conhecimentos que o indivíduo tem sobre aquilo que lê. Corroborando, com o CBEPP, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) afirma no eixo de Leitura, que as práticas de linguagem acontecem da interação entre leitor/ouvinte/espectador com os mais variados tipos de textos e que é por meio deles, que ocorre a aprendizagem. E que o leitor maduro é aquele que se posiciona no texto em relação a sua interpretação. É necessário, portanto, que o professor apresente e trabalhe com todos os tipos de textos, surgindo por meio dos momentos de interação entre professor e aluno, com base no diálogo e reconhecimento da leitura.

Em 11 de março de 2020 quando foi declarada a pandemia devido à alta contaminação e disseminação do vírus da Covid-19 (Sars-Cov-2), pela Organização Mundial da Saúde (OMS), as atividades escolares, dentre outras consideradas não essenciais, foram interrompidas na tentativa de conter a proliferação do vírus e conseqüentemente, anos depois, surgem muitas inquietações entre profissionais da educação: Como implementar a educação no contexto pós pandêmico? Em que medida a formação inicial do professor dos anos iniciais contribuiu para a organização do ensino da leitura?

Nossa vivência escolar cotidiana proporcionou evidenciar que as práticas de leitura ocorrem. Todavia, na maioria das vezes, acontecem de forma mecânica e pouco contribuem para que a leitura seja vivenciada efetivamente pela criança e com o contexto pandêmico, seriam necessárias novas medidas para o ensino da leitura na pandemia.

A partir deste realizamos estudo bibliográfico fundamentado nos documentos curriculares oficiais e em autores que discutem o tema, a saber: Jolibert (1994), Bortoni-Ricardo e Souza (2008), Tardif (2000), Pimenta (1996, 2002). Em seguida coletamos dados empíricos junto a professores que atuam nos anos iniciais na rede pública e privada de Cornélio Procópio em relação à organização das práticas de leitura, à sua formação inicial e da relação desta com as práticas de leitura.

Partindo do problema apresentado e dos procedimentos metodológicos utilizados, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação inicial do professor dos anos iniciais em relação ao ensino da leitura e a importância da organização das práticas de leitura no pós pandemia, como formador de novos sujeitos. Explicitamos sobre a relevância da leitura em sala de aula e a falta de domínio e conhecimentos por parte do docente, considerando a formação continuada como essencial da formação do professor.

### **Procedimentos metodológicos**

No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa, de caráter exploratório (GIL, 2002), utilizou, para a coleta de dados, um questionário. Foi escolhido tal instrumento por considerá-lo ferramenta que possibilita a obtenção de maiores informações. A organização deste foi realizada juntamente com a orientadora deste estudo e teve como objetivo oportunizar a manifestação espontânea dos sujeitos envolvidos. Foram escolhidas quatro escolas de Cornélio Procopio para a aplicação: duas públicas e privadas. O instrumento foi entregue para professoras que atuam no quarto ano do Ensino Fundamental das instituições selecionadas. Com intuito de preservar a identidade das depoentes, utilizamos a letra P seguida de um numeral: P1, P2, P3 e P4. Das quatro depoentes, duas atuam na rede pública e duas na rede privada.

### **Resultados e Discussão**

O objeto selecionado para a coleta de dados foi estruturado em questões dissertativas e objetivas. Este foi entregue nas escolas selecionadas para que as professoras pudessem responder e dar o retorno, em quatro dias. A devolução foi morosa, necessitando de insistirmos para que acontecesse. Das envolvidas, três possuem Licenciatura em Pedagogia e uma possui Licenciatura em Pedagogia e Letras.

A primeira questão foi sobre a caracterização do “saber ler”, qual a concepção do professor. Todas as depoentes consideram que este saber vai além do codificar e decodificar, sendo uma forma de compreender o mundo escrito. Podemos evidenciar que o pensamento das envolvidas está em consonância com Martins, que afirma que “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios” (2006, p. 34).

Ao perguntar sobre a importância da leitura para o indivíduo na sociedade (2ª questão), as professoras alegam que a leitura possibilita o desenvolvimento social e individual de cada pessoa, considerando que é um fator social para a formação do sujeito. A P3 afirma que a leitura proporciona autonomia e criticidade, possibilitando que a sociedade se desenvolva.

Em relação ao por que dos professores trabalharem com as práticas da leitura, P2 destaca que “A leitura exercita a capacidade de observação, de interpretação e de síntese, ou seja, quem lê mais, sabe mais.” As demais depoentes também citam que, por meio das práticas de leitura, é possível desenvolver no aluno o gosto pela leitura. Evidenciamos que as falas se fundamentam no documento Ensino Fundamental de Nove Anos, que afirma

[...] a leitura envolve engajamento e ativação de conhecimentos prévios: interacional, de mundo, da língua, de gênero textual. Enquanto o indivíduo lê, seu cérebro rastreia lembranças e acontecimentos, formulando hipóteses, aceitando, julgando ou rejeitando o que o autor escreveu (PARANÁ, 2010, p. 142).

Ao tratar sobre a forma de como ocorre a leitura na sala de aula no pós pandemia, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (questão de alternativa com justificativa), duas depoentes alegaram que sim, que o modo pelo qual o professor trabalha em sala de aula favorece a aprendizagem. Uma delas afirma que isso depende do professor, se ele gosta de ler.

No que diz respeito ao curso de formação inicial (graduação), no sentido de habilitar o trabalho com a leitura, (alternativa com justificativa), P3 alegou que o curso contribuiu, mas alega que a formação deve ser contínua. Já duas das depoentes, P1 e P4, consideram que o curso de graduação contribui relativamente, P1 alegando que “[...] não habilita completamente para o trabalho em sala de aula.”, e P4 “[...] teriam que preparar o profissional, que ele seja capaz de atuar situando sua prática em uma fundamentação clara, transformando a realidade social na qual atua.” “entrelinhas”. Podemos evidenciar que ambas alegam que existem falhas no processo de formação no curso superior (graduação). Essas afirmações estão em consonância com Martins

[...] não seria suficiente substituir conteúdos técnicos, instrumentais, acrílicos por conteúdos mais críticos, historicamente situados. Ou seja, não bastaria distribuir, ao futuro professor, um conteúdo mais crítico. Seria preciso buscar uma coerência entre teoria-prática (1998, p. 17).

Ao questionar sobre a contribuição da formação continuada na formação pedagógica no context pós pandemia, todas alegaram que por meio desta é possível se fazer uma reflexão mais

aprofundada a respeito da prática no contexto escolar e que nenhum profissional tem o conhecimento pronto e acabado. E, ainda, que é necessário acompanhar as mudanças e atualizar os conhecimentos. Pelas respostas das depoentes, identificamos a relação com o posicionamento de Romanowski (2009,p. 138).

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

A última questão abordou sobre o trabalho das professoras em relação aos projetos de leitura desenvolvidos após pandemia. Das quatro depoentes, três responderam que desenvolvem este trabalho, justificando de forma breve como o implementa. Afirmam que têm o horário destinado para a atividade do ato de ler durante a semana. P2 afirma que “[...] os alunos escolhem livros do seu agrado para levá-los para casa (emprestados) para a leitura semanal.” Já P4 afirma que “Antes da leitura do texto, costumo analisar o conhecimento prévio de cada um, em seguida leitura individual e em seguida debate de forma coletiva para depois partirmos para a construção de uma produção”. Evidenciamos que o professor exerce importante papel na formação de leitores, sobretudo por meio das práticas pedagógicas que desenvolve em sala de aula. Estas, por sua vez, devem incentivar o ato de ler, tanto dentro como fora do ambiente escolar, a fim de contribuir na formação do leitor.

### Considerações finais

O tempo de incertezas em que vivemos nos desafia a repensar a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, desde os anos iniciais. A alfabetização não pode se restringir ao domínio mecânico de técnicas para escrever e ler, mas deve se comprometer a contribuir com a aquisição da leitura e da escrita necessária à compreensão dos acontecimentos ao nosso redor. O momento pandêmico e pós pandêmico trouxe novas questões e estas merecem novos olhares, compreendendo que ciência, arte e vida se articulam e se completam em uma cadeia de significações.

Podemos evidenciar que os professores têm ciência que a formação continuada é imprescindível, haja vista a fragilidade da formação inicial e, principalmente, no pós pandemia. Repensar a forma como a leitura vem ocorrendo em sala de aula e as práticas do professor como mediador do

ensino, é necessário para que o ato de ler seja considerado imprescindível nas atividades cotidianas da escola. Isto porque a leitura é uma habilidade que favorece a formação integral do indivíduo, já que o aluno ao ler, amplia sua capacidade de compreensão de mundo. Assim, a leitura adquire importância na vida do indivíduo no momento em que este adquire o hábito e faz desta um momento de prazer e de aquisição de novos conhecimentos.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em : 15 de jan. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUZA, Maria Alice Fernandes (Ed.). **Falar, ler e escrever em sala de aula:** do período da pós-alfabetização ao 5º ano. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras.** Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

PARANÁ/SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, 2003 (versão *online*).

PARANÁ/SEED. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v22, n2, p72-89, jul./dez.1996.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente.** Curitiba: Ibepex, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan./abr.2000.

## OBSERVATÓRIO DA APRENDIZAGEM (OBA): DADOS DE 2023

**Francine Cristine Garghetti**

Universidade do Oeste de Santa Catarina  
francine.garghetti@gmail.com

**Claudia Finger-Kratochvil**

Universidade Federal da Fronteira Sul  
cf-k@uffs.edu.br

**Patrick Zawadzki**

Universidade do Oeste de Santa Catarina  
patrick.zawadzki@unoesc.edu.br

### Resumo

O Observatório da Aprendizagem – OBA foi implantado em fevereiro de 2023 com o objetivo avaliar a alfabetização no período pós-pandemia e sugerir intervenções a partir das dificuldades encontradas. Para atender aos objetivos citados, tem sido avaliadas crianças encaminhadas ao OBA que estejam cursando os anos iniciais do ensino fundamental. Neste trabalho apresentam-se os dados obtidos no primeiro ano de atividades do programa. O protocolo de avaliação das crianças inicia com uma entrevista presencial com o responsável, para conhecer sobre a história de vida, desenvolvimento e aprendizagem, seguida de encontros presenciais com a criança, para aplicação das técnicas e dos instrumentos. Os dados são analisados e integrados gerando um laudo que é entregue em entrevista devolutiva presencial para o responsável e a criança, quando também são feitas orientações e sugestões de encaminhamentos. Os dados também estão sendo lançados em uma planilha do programa, para análises estatísticas descritivas, inferenciais e relacionais, com o objetivo de oportunizar momentos de acesso ao conjunto de resultados em eventos científicos. Quanto aos resultados encontrados em 2023, é possível inferir que os prejuízos em habilidades cognitivo-linguísticas parecem ser responsáveis pelas dificuldades na alfabetização e exigem intervenção especializada precoce para se beneficiar do período de franca neuroplasticidade.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Alfabetização; Avaliação; Intervenção.

### Introdução

O OBA - Observatório da Aprendizagem é um programa de ensino, pesquisa e extensão, implantado em fevereiro de 2023 por uma professora do curso de Psicologia em uma universidade comunitária do oeste de Santa Catarina. Tem o objetivo de avaliar a aprendizagem, especialmente alfabetização, das crianças no período pós-pandemia, bem como propor intervenções para as dificuldades encontradas.

Já estão sendo visualizados os impactos negativos da pandemia e do afastamento do contexto escolar na aprendizagem das crianças. A situação de pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021 impôs à infância uma significativa limitação das experiências sociais, entre elas as escolares. Entre zero e seis anos, as crianças vivem um momento em que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral estão em franco desenvolvimento, assim como a interação social é fundamental para esse desenvolvimento.

E, sabe-se que os efeitos seguirão a médio e longo prazo, apontando a necessidade de se seguir investigando os impactos na alfabetização e na aprendizagem dessas crianças, bem como pensar formas de intervenção para os casos identificados com defasagens resultantes do contexto pandêmico. Diante disso surgiu o OBA, um programa que possibilita começar a compreender sobre os impactos do período da pandemia na aprendizagem, e especialmente na alfabetização.

O programa OBA apresenta um serviço universitário de extensão à comunidade, atendendo as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e que permite o ensino e a prática por meio de estágios aos acadêmicos, que exercitam a avaliação da aprendizagem baseada em evidências. Possibilita também pesquisa de campo a partir dos dados acessados nos atendimentos realizados, que podem auxiliar tanto a profissionais e cientistas da educação, quanto na condução de políticas públicas para melhorar a eficiência na alfabetização. Assim, neste trabalho, apresentam-se alguns dos dados obtidos no primeiro ano de atividades do programa, relacionados ao perfil e desempenho das crianças participantes.

### **Procedimentos metodológicos**

A partir da implantação de fato do OBA em fevereiro de 2023, os estagiários do último ano do curso de Psicologia passaram a contatar pais/responsáveis pelas crianças do Serviço de Psicologia da universidade, para o convite e breve explicação da proposta do programa. Em função da boa aceitação e procura pelo atendimento no OBA, foram firmadas parcerias com as secretarias estadual e municipal de educação, para encaminhamentos das crianças da rede pública de ensino, e da mesma forma com a secretaria municipal de saúde, para encaminhamentos das crianças atendidas nas unidades básicas de saúde e no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil - CAPSi. Desde então, para aquelas famílias que aceitam participar do programa, os estagiários agendam e realizam entrevistas iniciais/anamneses

para conhecer sobre a história de vida, desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Depois realizam encontros com cada criança, para aplicação dos instrumentos do protocolo de avaliação da aprendizagem.

O protocolo é composto por cinco instrumentos básicos: 1) Mini Exame do Estado Mental versão pediátrica Ouvrier (Ouvrier, 1993), composto por 11 questões sobre orientação, memória, atenção, habilidades de nomeação, seguir comandos verbais e escritos, escrever e realizar cópia; 2) Teste de Nomeação Automática – TENA (SILVA et al, 2018) para avaliação da habilidade em ver um símbolo visual e nomeá-lo de forma acurada e rápida; 3) Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas – PHCL (SILVA; CAPELLINI, 2019); 4) Teste de Desempenho Escolar 2ª edição - TDE-II (STEIN et al., 2019), para avaliar habilidades básicas da leitura e escrita; 5) Compreensão da Leitura de Palavras e Frases – provas de avaliação para escolares em início de alfabetização – CLPF (OLIVEIRA et al., 2018).

Os dados coletados são analisados e integrados gerando laudos, que são entregues aos pais/responsáveis em entrevistas devolutivas para orientações e sugestões de encaminhamentos. Os estagiários participam de supervisão semanal para discussão dos casos e orientações para construção dos laudos, comunicação dos resultados. Os procedimentos para análise longitudinal dos dados coletados já estão sendo organizados e preliminarmente apresenta-se uma análise estatística descritiva dos dados.

## **Resultados e Discussão**

Durante o ano de 2023 o programa OBA possibilitou a realização de estágio curricular para oito estagiários do último ano de Psicologia, prática de extensão acadêmica para dez extensionistas de Psicologia, Pedagogia e Educação Especial de diferentes fases, realização de monitoria em Avaliação Psicológica para três monitoras de Psicologia, estudantes das últimas fases do curso (a partir da 6ª fase), e realização de iniciação científica para uma acadêmica de Psicologia.

Ao todo foram encaminhadas 131 crianças pelas secretarias municipal e estadual da Educação e pelo Centro de Atenção Psicossocial Infantil – CAPSi do município sede do campus da universidade. Destas, dezenove crianças já foram chamadas para avaliações de aprendizagem, sendo que nove (três meninas e seis meninos, com idades entre 6 e 9 anos, cursando entre 1º e 5º anos) finalizaram os

protocolos iniciados (n = 9), e tendo dez crianças desistido/abandonado os atendimentos sem finalizar o processo. As demais crianças seguem na lista de espera para atendimento em 2024.

Para as famílias participantes que completam o protocolo, ao final são realizadas as entrevistas devolutivas, bem como são entregues os laudos com os resultados de cada criança avaliada. Os dados também são lançados em uma planilha do programa, para possibilitar pesquisa de campo a partir dos dados das avaliações, que são passíveis de análises estatísticas descritivas, inferenciais e relacionais.

A seguir são apresentadas tabelas individuais para cada instrumento utilizado no protocolo de avaliação da aprendizagem, com dados descritivos, que permitem começar a traçar um perfil das crianças que estão sendo atendidas pelo programa. A Tabela 1 mostra os resultados do Mini Exame do Estado Mental para o grupo avaliado em 2023 (n = 9). É possível observar que sete participantes completaram essa etapa da avaliação. Percebe-se que a maior média no grupo foi para item MINI3 (registro de palavras) e a menor foi para MINI10 (leitura e execução). Também observando a diferença entre os valores mínimo e máximo, nota-se que MINI1 (organização temporal) e MINI2 (organização espacial) foram as dimensões com maior amplitude de variância.

**Tabela 1:** Resultados do Mini Exame do Estado Mental

	<b>n</b>	<b>m</b>	<b>dp</b>	<b>md</b>	<b>min</b>	<b>Max</b>
MINI1	7	2.29	1.60	2	0	5
MINI2	7	2.43	2.07	2	0	5
MINI3	7	3.00	0.00	3	3	3
MINI4	7	0.29	0.49	0	0	1
MINI5	7	0.71	1.25	0	0	3
MINI6	7	2.14	1.46	3	0	3
MINI7	7	2.00	0.00	2	2	2
MINI8	7	0.57	0.53	1	0	1
MINI9	7	2.71	0.49	3	2	3
MINI10	7	0.14	0.38	0	0	1
MINI11	7	0.29	0.49	0	0	1
MINI12	7	0.29	0.49	0	0	1

**Nota:** n: frequência absoluta. m: média. dp: desvio padrão. md: mediana. min: valor mínimo. max: valor máximo.  
**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

A Tabela 2 mostra os resultados do TENA, o teste que avalia nomeação automática, para o grupo avaliado em 2023 (n = 9). Dentre os avaliados ressalta-se a grande diferença entre os valores médios obtidos e que nem todos os participantes conseguiram realizar todas as tarefas do teste.

**Tabela 2.** Teste de Nomeação Automática – TENA

	<b>n</b>	<b>m</b>	<b>dp</b>	<b>md</b>	<b>min</b>	<b>Max</b>
TENA1	8	88.25	48.34	69.5	57	205
TENA2	8	2.38	2.20	2	0	6
TENA3	8	72.50	15.73	74.5	43	93
TENA4	8	1.63	1.51	2	0	3
TENA5	5	64.00	27.81	52	41	105
TENA6	5	5.40	6.69	4	0	17
TENA7	7	65.14	19.82	56	47	102
TENA8	7	2.57	3.95	1	0	11

**Nota.** n: frequência absoluta. m: média. dp: desvio padrão. md: mediana. min: valor mínimo. Max: valor máximo.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

A Tabela 3 mostra os resultados do PHCL para o grupo avaliado em 2023 (n = 9). Neste instrumento é possível perceber valores médios para o grupo mais altos nos itens PHCL12, PHCL13 e PHCL14 (tarefas de nomeação automática de figuras e dígitos). E com valores menores em PHCL15 e PHCL16 (memória visual), PHCL11 (memória operacional auditiva) e PHCL4 (leitura de não palavras).

**Tabela 3:** Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas – PHCL

	<b>n</b>	<b>m</b>	<b>dp</b>	<b>md</b>	<b>min</b>	<b>Max</b>
PHCL1	8	17.25	10.83	22.5	0	26
PHCL2	8	16.75	11.09	22.5	0	26
PHCL3	8	10.38	14.87	0	0	35
PHCL4	8	3.00	4.17	0	0	9
PHCL5	8	12.38	6.80	13	0	20
PHCL6	8	12.63	2.77	13	9	16
PHCL7	8	6.13	3.83	6.5	0	10
PHCL8	8	14.00	6.41	15.5	4	20
PHCL9	8	2.75	1.75	3	1	6
PHCL10	8	12.00	3.59	13.5	4	15
PHCL11	8	2.63	1.30	3	0	4
PHCL12	8	66.50	41.53	51.5	37	163
PHCL13	8	52.75	27.74	54	0	91
PHCL14	7	56.14	30.68	56	0	92
PHCL15	8	4.00	4.24	3.5	0	10
PHCL16	8	0.50	0.93	0	0	2

**Nota.** n: frequência absoluta. m: média. dp: desvio padrão. md: mediana. min: valor mínimo. Max: valor máximo.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

A Tabela 4 mostra os resultados do TDE-II para o grupo avaliado em 2023 (n = 9). O desempenho escolar em TDE2 é notadamente superior no TDE1 (escrita) do que no TDE2 (leitura).

**Tabela 4:** Teste de Desempenho Escolar 2ª edição - TDE-II

	<b>n</b>	<b>m</b>	<b>dp</b>	<b>md</b>	<b>min</b>	<b>Max</b>
TDE1	6	0.85	1.04	0.6	0	2.67
TDE2	5	5.48	6.07	1.79	0	12.96

**Nota.** n: frequência absoluta. m: média. dp: desvio padrão. md: mediana. min: valor mínimo. Max: valor máximo.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

A Tabela 5 mostra os resultados do CLPF para o grupo avaliado em 2023 (n = 9). A maior média encontrada foi em CLPF1 (leitura de palavra), não obstante também foi encontrado o valor mínimo igual zero. Já o menor valor encontrado foi em CLPF2 (leitura de frase).

**Tabela 5:** Compreensão da Leitura de Palavras e Frases – CLPF

	<b>n</b>	<b>m</b>	<b>dp</b>	<b>md</b>	<b>min</b>	<b>Max</b>
CLPF1	8	9.00	8.47	9	0	20
CLPF2	8	2.88	5.49	0	0	14
CLPF3	8	5.00	6.59	1	0	16

**Nota.** n: frequência absoluta. m: média. dp: desvio padrão. md: mediana. min: valor mínimo. Max: valor máximo.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

### Considerações finais

É possível inferir que os prejuízos em habilidades cognitivo-linguísticas parecem ser responsáveis pelas dificuldades na alfabetização e exigem intervenção especializada precoce para se beneficiar do período de franca neuroplasticidade. Atrasos no desenvolvimento da linguagem oral e dificuldades já no processo de alfabetização são sinais de alerta para buscar auxílio, pois podem ser precursores de graves dificuldades acadêmicas e precisam ser estimuladas/remediadas no período sensível para a melhor efetividade das intervenções e aproveitamento da janela de desenvolvimento/neuroplasticidade.

### Agradecimentos

A primeira autora agradece à Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS pela bolsa institucional que tem fomentado o desenvolvimento da pesquisa.

## Referências

SILVA, P.B; MECCA, T.P.; MACEDO, E.C. **TENA - Teste de Nomeação Automática**. São Paulo: Hogrefe, 2018.

SILVA, C.; CAPELLINI, S.A. **Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas para escolares**. São Paulo: Booktoy, 2019.

STEIN, L. M.; GIACOMONI, C.H.; FONSECA, R.P. **Teste de Desempenho Escolar – TDE-II**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2019.

OLIVEIRA, A.M.; CAPELLINI, S.A. **Compreensão da Leitura de Palavras e Frases – provas de avaliação para escolares em início de alfabetização**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

OUVRIER, R.A.; GOLDSHIMTH, R.F.; OUVRIER, S.; WILLIANS, L.C. The value of the mini mental examination state of childhood: a preliminar study. **Journal of Child Neurology**; 8, 1993.

## A LEITURA DO LIVRO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONVERSAÇÃO LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

**Gisele de Assis Carvalho Cabral**

Universidade Estadual Paulista  
gisele.ac.cabral@unesp.br

### Resumo

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de Doutorado, a qual se encontra em andamento, junto à linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, intitulada “Leitura do livro literário no Ensino Fundamental: conversação literária e a formação da criança leitora”. O objetivo geral da pesquisa é compreender as contribuições geradas pela aprendizagem do ato de ler o livro literário, a partir da conversação literária estabelecida entre criança-obra, criança-criança e criança-professora no processo de constituição da criança leitora. Especificamente, observei e analisei o modo como as crianças leram quatro livros literários pós-pandemia em dois momentos: primeiramente, a leitura individual, em silêncio, pela criança, e depois a conversação literária sobre a obra, assim como procurei desvelar as ideologias presentes nos livros selecionados, bem como nos enunciados produzidos pelas crianças durante a conversação, e refletir sobre as representações infantis. O recorte das ações de campo selecionado buscou relatar e analisar uma dessas práticas de leitura literária realizada com uma turma de 5º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Marília, a partir da conversação literária sobre a obra “História meio ao contrário”, escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Renato Alarcão, com o uso de estratégias de leitura. A metodologia investigativa foi a análise do livro referido em sua dimensão ética, estética e ideológica, bem como a observação, registro e análise dos enunciados das crianças durante a conversação literária segundo a perspectiva da Filosofia da Linguagem ao cotejar ideias de estudiosos da Leitura, Literatura Infantil e ilustração. Como conclusão: a conversação literária é fundamental para a formação da criança leitora por possibilitar-lhe condições de atribuir mais sentidos e significados aos textos/enunciados e chegar à compreensão mais aprofundada da obra.

**Palavras-chave:** Educação; Ensino Fundamental; Leitura; Conversação Literária.

### Introdução

Em se tratando de um diagnóstico sobre a realidade leitora e o comportamento leitor do brasileiro, o livro *Retratos da Leitura no Brasil (2021)* revela que o percentual de leitores e leitoras caiu entre os anos de 2015 e 2019, uma vez que “Continuamos com um patamar de quase 50% de *não leitores*, o que pode explicar por que, no ranking do IDH (84º lugar), estamos atrás de vários países da América Latina e caímos cinco posições entre 2018 e 2019” (Xavier, 2021, p. 7). Conforme o livro aludido,

alguns fatores que contribuem para essa queda “apontam para a formação do leitor na escola: falta de investimento em profissionais de ensino; ausência de bibliotecas em cerca de 60% das escolas brasileiras; o analfabetismo funcional de quase 40% dos brasileiros maiores de 15 anos” (Xavier, 2021, p.7).

A partir desses dados, torna-se necessário modificar o ensino e a aprendizagem da leitura nas escolas dos anos iniciais a fim de que haja o avanço esperado na área leitora. Pensando nisso, na pesquisa de Doutorado intitulada “Leitura do livro literário no Ensino Fundamental: conversação literária e a formação da criança leitora”, a qual se encontra em andamento, junto à linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, tem como objetivo geral compreender as contribuições geradas pela aprendizagem do ato de ler o livro literário, a partir da conversação literária estabelecida entre criança-obra, criança-criança e criança-professora no processo de constituição da criança leitora. A partir disso, o problema da Tese é: Quais as contribuições geradas pela aprendizagem do ato humano de ler o livro literário a partir da conversação literária estabelecida entre crianças e professora para o processo de constituição da criança leitora?

Especificamente, observei e analisei o modo como as crianças leram quatro livros literários em dois momentos: primeiramente, a leitura individual, em silêncio, pela criança, e depois a conversação literária sobre a obra, assim como procurei desvelar as ideologias presentes nos livros selecionados, bem como nos enunciados produzidos pelas crianças durante as trocas dialógicas, e refletir sobre as representações infantis.

Neste presente trabalho, o recorte das ações de campo selecionado buscou relatar e analisar momentos de uma dessas práticas de leitura literária realizada com uma turma de 5º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Marília, a partir da conversação literária sobre a obra “História meio ao contrário”, escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Renato Alarcão com o uso de estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010). Assim, o problema deste trabalho é refletir sobre as contribuições geradas pela aprendizagem do ato humano de ler o livro selecionado a partir da conversação literária estabelecida entre crianças e professora para o processo de constituição da criança leitora.

A leitura aqui é entendida conforme a concepção de alguns estudiosos sobre o tema, tais como Foucambert (2008), Kleiman (2016; 2022), Cosson (2022), Giroto; Souza (2010), Bajard (2021) que defendem que a leitura é uma interação entre o leitor e o autor por meio da obra. Assim, o leitor não é

passivo, ao contrário, é ativo porque está sempre interagindo com o escrito e com as ilustrações levando o seu conhecimento para o escrito e ilustrado, o qual é ampliado com as novas informações do texto/enunciado. Nesse sentido, ler é encontrar sentidos no que é lido, é compreensão, é uma atividade intelectual que surge de uma necessidade, ou seja, de objetivos claros e prévios. E, além disso, torna-se necessário conversar sobre essa leitura a fim de ampliar os sentidos conforme as ideias de Aidan Chambers (2023).

Assim, o primeiro momento das crianças com o livro foi um diálogo entre elas e os autores (autora e ilustrador) e o segundo momento foi a conversação literária com a turma e a professora.

### **Procedimentos metodológicos**

As discussões apresentadas nessa investigação fundamentam-se na Filosofia da Linguagem, cuja concepção é dialógica, a qual defende que o pesquisador e os pesquisados são sujeitos únicos e singulares e constituem-se mutuamente em um processo de alteridade. Assim, adotei o aporte teórico bakhtiniano como caminho para a construção do fazer científico na elaboração do percurso metodológico da Tese.

Os procedimentos metodológicos considerados condizentes com a efetivação da pesquisa de campo, inserida na área das Ciências Humanas, da heterocientificidade, cujo principal objeto de pesquisa é o homem, ser expressivo e falante (Bakhtin, 2017), portanto, pensante, foram: 1. A análise do livro literário e 2. A conversação literária sobre a obra.

### **Análise da obra selecionada**

Para a presente pesquisa, a seleção da obra se deu em virtude das condições reais, objetivo-educacionais. Sabendo da importância e necessidade do acesso ao livro físico pelas crianças, como recomenda Cosson (2021), não sendo possível, devido às condições financeiras, adquirir um exemplar para cada uma das vinte e seis crianças – participantes da pesquisa – de todas as obras pensadas, foram utilizados dois livros de Literatura Infantil do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-Literário) de 2018, disponíveis na biblioteca da escola. Um deles foi *História meio ao contrário*, escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Renato Alarcão, cuja quantidade de exemplares disponíveis na escola atenderam individualmente cada criança.

Para subsidiar teoricamente a análise do livro literário, sob o ponto de vista da construção das ilustrações, foram tomados como referência os estudos dos pesquisadores Oliveira (2008b), Faria (2016), Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2011) no que concerne aos aspectos constitutivos da ilustração, tais como a cor, o cenário e a perspectiva, o ritmo e a composição, a ambientação, perspectiva narrativa, assim como aos elementos estruturantes da materialidade e do projeto gráfico de cada obra desde a primeira até a quarta capa.

### **A conversação literária**

Os encontros, em razão das situações práticas de leitura com o livro literário, não se constituíram em entrevistas nem questionários com questões previamente elaboradas de maneira fechada em direção a respostas supostamente desejadas, ao contrário, foram encontros nos quais o livro literário, a princípio, foi apresentado às crianças e elas puderam, a partir da primeira leitura das imagens e dos enunciados escritos, buscar a construção de sentidos como um todo significativo, fazendo a articulação entre escrito e ilustração. Elas leram a obra a partir de suas referências e experiências singulares e exploraram-na utilizando algumas estratégias de leitura, tais como conhecimento prévio, conexões, inferências e questões ao texto (Giroto; Souza, 2010) e expressaram, por meio de enunciados orais, o que desejaram.

Em um segundo momento, a professora, no caso eu, realizei as intervenções necessárias, ao dialogar com a turma, na direção de instigar o olhar para elementos constitutivos das obras, que geralmente passam despercebidos aos olhos não habituados, de modo que os próprios alunos, em interação efetivada durante a conversação literária, uns com os outros em momentos de leitura compartilhada, puderam estabelecer relações entre esses elementos, na tessitura de sentidos da narrativa contada no livro. Assim, esse percurso investigativo envolveu duas situações distintas:

1. Os encontros de leitura literária, sem qualquer intervenção, realizados com o grupo de crianças com a intenção de observar e analisar como interagem com o livro literário e quais percursos são construídos por elas na busca da compreensão;
2. Os encontros de leitura literária, com intervenções da professora-pesquisadora apresentando, discutindo, compartilhando, trocando ideias e instigando a interação das crianças a respeito das imagens/ilustrações que compõem o livro a fim de ampliar o olhar sensível e estético das

crianças e construir sentidos para a compreensão da narrativa criada pelo escritor/ilustrador, assim como procurando desvelar as ideologias presentes nos enunciados produzidos pelas crianças.

## Resultados e Discussão

Como ainda se trata de uma pesquisa em desenvolvimento, os resultados ainda não estão totalmente delineados. No entanto, é possível afirmar que as crianças, quando estão em interação com outros leitores, seja colegas da turma, seja a professora, conseguem atribuir mais sentidos às obras e chegar a uma compreensão mais profícua confirmada por suas argumentações.

A utilização das estratégias de leitura foi fundamental nesse processo de leitura pelas crianças, uma vez que possibilitou a elas registrarem seus pensamentos enquanto liam e, dessa forma, tomarem consciência das ações que realizam para compreenderem as obras literárias.

No entanto, já é possível concluir que a conversação literária é fundamental para a formação da criança leitora por possibilitar-lhe condições de atribuir mais sentidos e significados aos textos/enunciados e chegar à compreensão mais aprofundada da obra.

## Referências

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2017.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

FAILA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: GMT Editores Ltda, 2021.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. SOUZA, Renata Junqueira [et al.] **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 45-114.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura:** Teoria e Prática. 17ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 16ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2016.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. Cid Knipel (trad.). São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli:** reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOUZA, Renata Junqueira [et al]. **Ler e compreender:** estratégias de leitura. São Paulo, Mercado das Letras, 2010.

## CRIANÇAS ACOLHIDAS E ESCOLARIZAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA O SUCESSO EDUCACIONAL

**Jamily Soler do Nascimento Aguiar**

Universidade Estadual Paulista

### Resumo

O presente trabalho aborda o tema da escolarização de crianças abrigadas na Fundação de Proteção à Criança Desamparada Lar Rosalia, na cidade de Cafelândia, interior do estado de São Paulo. O problema de pesquisa consiste em investigar como ocorre o processo de acompanhamento e desenvolvimento educacional dessas crianças, de 06 a 10 anos, e quais os impactos desse processo de Ensino-aprendizagem diante do contexto de acolhimento institucional. Os objetivos do estudo são abordar, conhecer e investigar o processo de aprendizagem dessas crianças, analisar a importância do Ensino-aprendizagem em seu desenvolvimento e compreender os impactos do acolhimento institucional nesse processo. Para alcançar esses objetivos, serão utilizados métodos como revisão bibliográfica, observação direta do processo educacional das crianças abrigadas e entrevistas com profissionais da instituição. Espera-se identificar os desafios e dificuldades enfrentados no processo de Ensino-aprendizagem, compreender os fatores que influenciam o desenvolvimento educacional dessas crianças e sugerir medidas e estratégias para melhorar sua escolarização e acompanhamento educacional. Ao fim do estudo, espera-se contribuir para o aprimoramento do acompanhamento educacional das crianças abrigadas, visando seu pleno desenvolvimento e a superação de desafios ao longo de sua trajetória educativa.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Impactos Socioemocionais; Ensino-aprendizagem.

### Introdução

O acolhimento de uma criança em uma instituição, embora seja uma medida de proteção e garantia de direitos conforme o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), representa um momento complexo e repleto de desafios, com potencial para causar impactos significativos em diversos âmbitos da vida do indivíduo.

Acosta e Vitale (2008) destacam que a família é um ambiente onde o indivíduo se sente pertencente à sociedade, mas quando acolhido, a criança passa a fazer parte de um novo contexto. Isso nos leva a questionar como ocorre o acompanhamento necessário para o desenvolvimento saudável dentro de uma instituição de acolhimento. Além disso, é importante compreender os impactos dessa relação no contexto educacional, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes.

Bernardi (2010) também ressalta que o acolhimento, embora seja uma medida de proteção, pode gerar grandes e profundos impactos na vida das crianças acolhidas, afetando especialmente sua educação. Assim fundamentado, a hipótese deste trabalho é que o acompanhamento educacional adequado e a promoção de um ambiente acolhedor dentro de uma instituição de acolhimento podem minimizar os impactos negativos e prejuízos escolares enfrentados pelas crianças acolhidas, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento e superação dos desafios ao longo de sua trajetória educativa.

Objetiva-se, portanto, realizar uma pesquisa e investigação que ofereça contribuições aos educadores que trabalham com crianças abrigadas, entre 6 e 10 anos de idade, na Fundação de Proteção à Criança Desamparada Lar Rosalia, localizada em Cafelândia, interior de São Paulo. Além disso, pretende-se desenvolver orientações e planejamentos educacionais que auxiliem no processo de aprendizagem dessas crianças, visando minimizar os possíveis impactos e prejuízos escolares decorrentes da vivência em uma instituição de acolhimento, onde estão privadas do contato diário com seu núcleo familiar.

Após a coleta de dados, serão fornecidas orientações práticas e direcionadas aos educadores e funcionários da instituição, com o objetivo de promover um ambiente educacional mais eficaz e de apoio para essas crianças acolhidas.

### **Procedimentos metodológicos**

Como método para o desenvolvimento do trabalho, será utilizada a entrevista semiestruturada com profissionais da instituição que têm contato diário com crianças de 6 a 10 anos de idade. Serão entrevistadas seis funcionárias nessa condição.

Além disso, serão realizadas entrevistas com os professores das salas regulares dessas crianças, matriculadas na rede pública municipal da cidade de Cafelândia, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ciclo I, totalizando dez educadores.

Todos esses processos respeitarão os princípios éticos e fundamentos da pesquisa científica, com o objetivo de examinar as relações que ocorrem entre o sistema de acolhimento/abrigamento de crianças e adolescentes e sua relação com o campo educacional. Pretende-se destacar os possíveis impactos dessa relação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

## Resultados e Discussão

Os resultados esperados deste trabalho são abrangentes e visam contribuir para a compreensão das relações entre o sistema de acolhimento/abrigamento e o campo educacional, assim como oferecer orientações práticas para os profissionais envolvidos nesse contexto.

Primeiramente, espera-se obter uma compreensão aprofundada das interações entre as instituições de acolhimento e o ambiente educacional. Isso inclui investigar os desafios enfrentados pelas crianças acolhidas, assim como as oportunidades de desenvolvimento educacional que podem surgir nesse contexto. Ao analisar essas relações de maneira mais ampla, será possível identificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem das crianças abrigadas.

Um dos principais resultados esperados é a identificação dos impactos que o acolhimento em uma instituição pode ter no processo de ensino-aprendizagem. Serão examinados aspectos como adaptação escolar, relacionamentos interpessoais, desempenho acadêmico e bem-estar emocional das crianças. Com base nessa análise, será possível descrever de forma mais precisa como a vivência em uma instituição de acolhimento pode afetar a educação das crianças, destacando os pontos críticos e as áreas que necessitam de maior atenção por parte dos educadores.

Além disso, espera-se desenvolver orientações práticas direcionadas aos educadores e funcionários das instituições de acolhimento. Essas orientações serão embasadas nos dados coletados e nas análises realizadas, e terão como objetivo fornecer estratégias e práticas educacionais eficazes para apoiar o desenvolvimento e o aprendizado das crianças acolhidas. Serão considerados aspectos como a criação de um ambiente acolhedor, a implementação de metodologias educacionais adaptadas às necessidades individuais e a promoção de uma educação inclusiva.

A partir dessas orientações, busca-se promover um ambiente educacional que seja acolhedor e propício ao desenvolvimento das crianças acolhidas. Pretende-se criar um ambiente seguro, estimulante e inclusivo, que favoreça o sucesso escolar e o bem-estar das crianças, proporcionando a elas a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial educacional.

Por fim, espera-se que os resultados deste trabalho contribuam tanto para a literatura científica na área do acolhimento de crianças e adolescentes, quanto para a prática profissional. Os resultados obtidos poderão ser compartilhados por meio de publicações acadêmicas e apresentações em conferências, visando disseminar o conhecimento e promover a melhoria das práticas profissionais nesse

campo específico. Dessa forma, espera-se que este estudo possa ter um impacto positivo tanto no conhecimento acadêmico quanto na prática educacional, proporcionando uma educação de qualidade para as crianças acolhidas.

### **Considerações finais**

Espera-se que este trabalho contribua para a compreensão dos desafios enfrentados por crianças acolhidas em instituições e para o desenvolvimento de orientações práticas para educadores. O objetivo é promover um ambiente educacional acolhedor e estimulante, reduzindo os impactos negativos e os prejuízos escolares enfrentados por essas crianças. A pesquisa visa embasar discussões futuras e informar políticas e práticas mais efetivas no atendimento às crianças acolhidas, visando seu bem-estar e seu direito a uma educação de qualidade.

### **Referências**

ACOSTA, A.R. Famílias, redes laços e políticas públicas. In: Vitale, M.A. (organizadoras) 4ª ed. São Paulo S-P: Cortez, IEE, PUC SP 2008.

BERNARDI, D. C.F. Cada caso é um caso. Estudo de caso, projetos de atendimento/coordenação de publicações 1ª ed. São Paulo, associação fazendo história, NECA – associação de pesquisa sobre a criança e o adolescente. 2010 (coleção abrigos em desenvolvimento).

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL: UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

**Jaqueline Pereira Pedro**

Universidade Estadual de Londrina  
jaqueline.pedro09@uel.br

**Sandra Aparecida Pires Franco**

Universidade Estadual de Londrina  
sandrafranco@ule.br

### Resumo

A presente pesquisa foi desenvolvida com base na perspectiva humanizadora e teve como objetivo geral investigar as contribuições da literatura infantil no processo de alfabetização, entendendo a leitura literária como uma produção propriamente humana e humanizadora. A fundamentação teórica pautou-se em estudiosos da literatura infantil, com Arena (2010; 2021) e Bissoli (2001; 2004), sobre o processo humanizador que torna os sujeitos histórico-culturais, um ser que é capaz de transformar o seu meio ao mesmo tempo que se apropria dos meios externos, com Miller (2020), sobre alfabetização, a fim de se assegurar uma aprendizagem de qualidade, em que a alfabetização deve ser sistematicamente ensinada, com pesquisas de Silva e Arena (2012), Arena (2010), entre outros. Como resultados podemos apontar que o ensino e a aprendizagem do ato de ler são considerados uma prática social, histórica e cultural, na qual entende-se a importância de heranças históricas, como a memória, a qual é um fundamental para incentivar a leitura e a escrita no início do processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** literatura infantil; leitura literária; alfabetização humanizadora.

### Introdução

Devido ao grande número de crianças que estão em processo de alfabetização surge a necessidade de entender como esse processo ocorre e de que maneira a literatura infantil está atrelada a ele, já que a leitura literária e a interpretação de textos são de grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nesse aspecto, elucida-se a necessidade de compreender o aluno como um ser histórico-cultural, que aprende por meio das relações sociais a usar a cultura histórica e socialmente produzidas, apropriando-se das qualidades humanas criadas nesse processo. Entre essas qualidades, destacamos as linguagens, mais especificamente da linguagem escrita, que possibilita à criança inserir-se cada vez mais nas relações sociais e na cultura.

Nesse ínterim, destaca-se a necessidade de apoiar-se na perspectiva humanizadora, que se debruça na cultura humana e nas relações sociais que vão se constituir ao decorrer da alfabetização, em que o meio colabora para o desenvolvimento da criança como sujeito social e histórico, com experiências e vivências próprias capazes de formar a sua personalidade e modo de viver. Nesse sentido, a presente pesquisa abordou a literatura infantil para o desenvolvimento das crianças que estão no início do seu processo de alfabetização, e como o processo de alfabetização ocorre durante esse período, pensando em uma perspectiva humanizadora, tendo como objetivo geral investigar as contribuições da literatura infantil no processo de alfabetização, entendendo a leitura literária como uma produção propriamente humana e humanizadora, uma vez que a literatura infantil pode auxiliar a criança no seu desenvolvimento como um todo, seja ele cognitivo, emocional, humano, social e cultural.

Compreender a criança como um ser humanizado e de direitos também é fundamental, já que as ações norteadas ao redor da mesma devem ter uma intenção e uma finalidade por trás, sempre pensando no bem da criança e de quem está com ela durante o seu processo de alfabetização. Além disso, pensar em aprimorar a construção do conhecimento e a interação da criança com a sociedade é um caminho para entendê-la como um ser histórico-cultural, que tem experiências e vivências próprias que interferem durante o seu processo de alfabetização.

### **Procedimentos metodológicos**

Para essas pesquisas foram utilizados autores renomados que estudam a alfabetização humanizadora, entre eles estão Arena com “O ensino da ação de ler e suas contradições” (2010), boletins do NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora) e Bissoli com o texto “Literatura infantil e escola: algumas reflexões. Ideação” (2004). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil, é desenvolvida com base em material já elaborado, que se constitui principalmente de livros e artigos científicos, desenvolvida ao longo de várias etapas a partir de estudos exploratórios e fontes bibliográficas.

### **Resultados e Discussão**

A leitura literária para as crianças que estão no início do seu processo de alfabetização é uma forma de contribuir gradativamente para o desenvolvimento criativo, expressivo, crítico e imaginário, além

de adquirir cultura e melhorar no desempenho futuro na escrita e na fala (Oliveira; Santos; Oliveira, 2020). Assim, pensar no papel educativo da literatura infantil na formação das crianças e que ela é o sujeito principal do seu próprio desenvolvimento é primordial.

Para Bissoli (2001), a literatura infantil é uma importante ferramenta de produção cultural, que possui uma confluência de linguagens, que vai além do desenvolvimento intelectual. Trata-se também do desenvolvimento psíquico, emocional e do imaginário da criança, além de aperfeiçoar a sua compreensão de mundo. É por meio da literatura infantil que muitas crianças se desenvolvem e ajuda no seu processo de ensino-aprendizagem, pois ela aprende a refletir, a questionar, a se comparar, a investigar, a imaginar, a emocionar, a se divertir, a transformar, a viver, e desenvolver uma sensibilidade estética e melhora da expressão linguística, adquirindo mais cultura com diferentes visões de mundo e etc. (Arcanjo et al., p. 5).

Silva e Arena (2012) destacam muito bem a necessidade de a literatura fazer parte da vida da criança, principalmente na escola, de maneira “provocada, intencional, em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão e de se prazer por meio da relação dialógica que se estabelece com ela” (Silva e Arena, 2012, p. 5).

Compreender a literatura, segundo Bissoli (2004), é vivenciar experiências, construir hipóteses de sentido e atribuir significados, por isso compreender as vivências individuais de cada criança e tentar entender como elas interferem no meio em que está inserida, como suas experiências se encaixam e atribuem significados para a sua formação são essenciais para o seu desenvolvimento.

Pensando nas experiências que as crianças vivenciam e na sua alfabetização, pode-se incluir o processo de humanização, o qual implica na apropriação dos objetos da cultura humana e das relações sociais constituídas durante esse processo humano, que pode ser entendido como um elemento fundamental na emancipação do sujeito, ampliando as experiências e vivências da criança.

Por isso, a necessidade de se analisar o meio, e a função que ele exerce no desenvolvimento da criança como sujeito social, com características essencialmente humanas, do desenvolvimento da consciência e personalidade durante o processo humanizador (Miller, 2020). Em se tratando de alfabetização, Arena (2021) menciona que “a alfabetização cuida da humanização da criança em formação”, e que nesse processo a criança se apropria dos objetos culturalmente criados pelos homens, para isso é essencial que haja uma relação com os professores, colegas, familiares e com todos os demais em seu entorno. Assim, novamente percebe-se como o meio interfere na formação e no

desenvolvimento da criança, em que aprender é a essência do processo de humanização, fundamental para se constituir como pessoa.

Arena (2010) menciona que o meio é importante pois é por meio dele que se constitui a cultura e as relações entre os membros, deixando claro para a criança que ler é uma ação que lhe trará sentidos por meio dos sinais gráficos. O autor ainda destaca que “ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema” (Arena, 2010, p. 242).

Nos boletins do NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), o assunto principal é a alfabetização humanizadora, deixando de lado o uso de manuais e cartilhas, práticas voltadas à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico, métodos esses que eram utilizados muitos anos atrás. O objetivo dos boletins é “ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização no campo das ciências humanas e constituir um conjunto de conhecimentos, análises e reflexões sobre a temática” (Miller, 2020, p. 1).

Para Miller (2020), a alfabetização humanizadora é parte de um processo humanizador de educação para todos, que promove a transformação qualitativa da conduta das crianças, tanto na escola como na vida, que põe para o processo de ensino-aprendizagem a tarefa de fornecer a elas as ferramentas para que apropriem-se de conhecimentos, adquiram habilidades e desenvolvam capacidades, tornando, então, os sujeitos histórico-culturais, um ser que é capaz de criar cultura, transformar o seu meio, ao mesmo tempo que transforma e implica a apropriação dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento, que são as nossas funções psicológicas superiores.

### **Considerações finais**

Os atos de ler e escrever são fundamentais para a criança que está no início do seu processo de alfabetização, sendo primordial para o processo de ensino e aprendizagem, por isso a necessidade de se entender quem está ao seu redor, quais são as suas experiências e vivências, já que o meio em que ela está inserida pode interferir muito na sua formação, portanto, deve haver uma finalidade por trás das ações mediadas. Vemos então, como a literatura infantil deve ser entendida como parte integrante do processo de alfabetização de uma criança, em que não é só a criança que contribui, mas também o professor que está em sala, ajudando a trazer a leitura literária. Compreende-se, com isso, o importante

papel que a literatura Infantil possui no processo de alfabetização e desenvolvimento infantil e na formação plena das capacidades humanas.

Como visto, a criança que está no período de alfabetização é caracterizada como um ser histórico-cultural, com isso, deve-se levar em consideração quem está ao seu redor, as suas vivências e experiências, já que, o meio que ela se encontra tem muita influência na sua formação, principalmente as ações mediadas pelos professores, no que se diz respeito à alfabetização humanizadora, as quais devem ter finalidade e intenção, a fim de nortear e aprimorar a construção do conhecimento e a interação da criança com a sociedade.

## Referências

ARCANJO, Roliane dos Santos et al. **A contribuição da literatura (contação de histórias) na educação infantil**. Semana Acadêmica. Disponível em Acesso em 10/04/2021.

ARENA, Dagoberto Buim. **O ensino da ação de ler e suas contradições**. Ensino EmRevista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan/jun. 2010.

ARENA, Dagoberto Buim. SOARES, Raquel Pereira. **Por uma alfabetização humanizadora**. NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), boletim N2, p. 1-6, jan./fev./2021. Disponível em <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/>.

BISSOLI, Michelle de Freitas. A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: **CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE VIGOTSKI**. 2001 disponível em <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/Ciil35a.htm>

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Literatura infantil e escola**: algumas reflexões. Ideação, v. 6, n. 6, p. 135-150, 2004.

DA SILVA, Greice Ferreira y ARENA, Dagoberto Buim. 2012. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabe 6.

GIL, Antônio Carlos. 1964. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil. - 4 ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MILLER, Stela. **Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”?** NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), boletim N1, p. 1-6, nov./dez./2020.

Disponível em <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>

OLIVEIRA, Fernanda Garcia de; OLIVEIRA, Manoel Garcia de; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. Um olhar sobre a prática pedagógica da literatura na educação infantil. Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020. Disponível em: Acesso em 10/04/2021

## EXPLORANDO PARLENDAS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

**Jennifer Guimarães Praxedes**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
jennipraxedes@gmail.com.br

**Roberta Negrão de Araújo**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
robertanegrao@uenp.edu.br

### Resumo

O presente trabalho caracteriza-se como recorte de uma pesquisa que se justifica pela necessidade em aprimorar o ensino da alfabetização, vinculado ao processo de letramento que, por sua vez, é possibilitada por meio do texto. Nesse contexto, investigamos a relevância dos textos de tradição oral, que não só promovem a alfabetização, mas possibilitam a compreensão da função social da escrita. Deste modo, temos como objetivo geral discutir os processos de alfabetização e letramento. Para alcançar esse propósito, elencamos como objetivos específicos apresentar uma proposta para sua efetivação, além de analisar o impacto na prática dos professores. A coleta de dados deu-se durante a aplicação das atividades em um curso formativo, que teve o objetivo de validá-las; ocorreu pelo instrumento questionário. As atividades integram o Produto Educacional desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN), ofertado pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Este estudo, portanto, apresenta o desenvolvimento de uma única atividade. Após a aplicação foi possível considerar que as atividades baseadas em textos possibilitam não apenas a alfabetização, mas contribuem para o letramento dos estudantes, que vai além do conhecimento do sistema de escrita alfabética, mas o conhecimento de mundo, e da função social da escrita em situações de comunicações reais.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; textos de tradição oral.

### Introdução

Conforme os dados mais recentes divulgados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em meados de 2023, 56,4% das crianças avaliadas ao final do 2º ano não estão alfabetizadas. Isso significa que, apenas 4 entre 10 crianças estão alfabetizadas (Brasil, 2023). Ainda no âmbito da avaliação, segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 4,62% dos estudantes do 2º ano apresentam domínio nas habilidades avaliadas referentes à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); consciência silábica; de identificação da funcionalidade dos textos conforme o gênero textual proposto, entre outros.

Diante deste contexto, consideramos que os anos destinados à alfabetização (1º e 2º anos) merecem destaque no âmbito da pesquisa, com intuito de auxiliar na melhoria na qualidade social do ensino, minimizando, conseqüentemente, tais dados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica da Educação Nacional (LDBEN) n.9394/96, estabeleceu compromisso da Educação Básica com a alfabetização, além da formação de leitores. Com isso a Lei n. 14.407, de 12 de junho de 2022, incluiu o art.22, que trata do objetivo em estabelecer as finalidades da educação básica, acrescentou-se em parágrafo único mais uma finalidade da alfabetização plena e formação de leitores como essencial para o cumprimento das finalidades do *caput* do artigo. Assim, consideramos que é imprescindível que o professor conheça a concepção de alfabetização e letramento a partir do uso dos textos. Com isso, faz-se necessário a valorização e investimento na formação continuada do professor alfabetizador.

Mediante a consolidação de uma escola que cumpra seu papel de democratização do ensino, propomos nessa pesquisa discutir sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Como objetivos específicos elencamos apresentar uma proposta para sua efetivação e analisar o impacto na prática dos professores.

### **Procedimentos metodológicos**

Para efetivação da pesquisa realizamos a coleta de dados empíricos por meio do instrumento questionário. Após a elaboração das atividades, estas foram apresentadas aos participantes do curso, de modo que as desenvolvessem junto aos estudantes. Posteriormente foi aplicado questionários referentes a aplicabilidade das atividades em sala de aula, assim como para indicar sugestões de aperfeiçoamento com o intuito de atender as necessidades de aprendizagem. Os dados foram analisados com base nos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2014). Para tanto, estabelecemos categorias *à priori* e unidades de análise (UA) relacionadas a estas: (1) Percepção inicial, (2) Validação do manual didático, (3) Contribuição do curso e (4) Conceitos adquiridos. No entanto, como registramos, o presente estudo restringe-se a apresentar a categoria 2, referente à validação do manual didático. Esta, por sua vez, teve como UA: fundamentação teórica; atividade para os escolares e relevância do produto.

A atividade deu-se a partir da cantiga “Cadê o toucinho”, de domínio público. As cantigas são marcadas por seu caráter de brincadeira com as palavras, possui rimas e aliterações, além de repetições

que buscam encadeamento ao conjunto. A atividade teve como objetivo identificar a função social do texto que circula em campos da vida social do estudante, conforme as habilidades propostas pela BNCC, “(EF01LP06) Segmentar oralmente as palavras em sílabas; (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala”. Além de perceber algumas propriedades do SEA de que as letras possuem formato fixo.

Apresentamos no material sugestões de como desenvolver o trabalho com o texto, seguido da proposta de atividade, as habilidades, os objetivos e o encaminhamento para o desenvolvimento. Ressaltamos que a atividade elaborada, é apenas uma proposta e que o professor pode e deve ajustar o material conforme suas especificidades de sala de aula.

Foi proposta para ser aplicada por 11 professores a estudantes de 1º e 2º anos. Os excertos coletados foram analisados à luz do aporte teórico pesquisado e as participantes foram codificadas para garantir o sigilo da identidade. Assim atribuímos letra P para todas professoras, seguidas no número correspondente a cada professor.

## Resultados e Discussão

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o estudante precisa conceber que é necessário a compreensão do funcionamento de um sistema de representação que é notacional. Segundo Silva (2022) seu funcionamento possibilita o entendimento de que a escrita é representação da fala, e que há a atribuição de um significante (palavra) para cada significado (significado).

Assim sendo, a alfabetização pode ser compreendida conforme Soares como “Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação” (Soares, 2020, p.27).

O processo de alfabetização, portanto, não garante a compreensão da funcionalidade da escrita sendo imprescindível para comunicação social, assim, a função social da leitura e da escrita deve nortear as práticas de ensino da alfabetização. Assim, o letramento surge conforme Soares (2020) como habilidade de uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Deste modo, de acordo com o documento norteador, o texto deve ser o material de apoio mais importante para o professor (Brasil, 2017).

À luz da perspectiva assumida na pesquisa, bem como a concepção de alfabetização e letramento que comungamos, além da centralidade do trabalho pedagógico no texto, elaboramos propostas de atividades para serem aplicadas em estudantes de 1º e 2º anos. Foram organizadas com base nos textos de tradição oral (parlenda, cantiga e trava-língua), que conforme o documento curricular oficial- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são textos a serem trabalhados nessa etapa de ensino de alfabetização.

Os textos de tradição oral têm como características segundo Soares (2020), serem de domínio público, transmitidos oralmente; brincarem com as palavras e serem cantados durante as brincadeiras; são de fácil memorização; formados por versos com vocabulário simples; conterem jogos de palavras por meio da presença de rimas, repetição de palavras e aliterações.

Com base no embasamento teórico apresentado, foram elaboradas as atividades e posteriormente aplicadas. Em seguida, realizamos a coleta de dados com as professoras, que evidenciaram a relevância da atividade proposta, conforme destacados nos excertos a seguir.

Atividades coerentes ao conteúdo; atrativas; satisfatórias; mobilizaram a curiosidade do estudante (P1).

Foram todas muito bem fundamentadas e coerentes com os objetivos propostos (P1).

É [...] perfeitamente aplicável em sala de aula, o professor realiza as adaptações conforme sua turma (P9).

As atividades apresentadas no curso são lúdicas e proporcionam aos estudantes o desenvolvimento da consciência fonológica e o conhecimento do sistema de escrita alfabética (P10).

A partir desses relatos, torna-se evidente o impacto da abordagem pedagógica dos gêneros de tradição oral na prática docente. É perceptível que a proposta alcançou seu objetivo de ser atrativa para os estudantes, uma vez que esse tipo de texto possui um caráter lúdico, assemelhando-se a uma brincadeira.

Além disso, ressaltaram a importância do trabalho com práticas de alfabetização, ao evidenciarem o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e do trabalho das propriedades do SEA. Além da ênfase dada pela P1 à pertinência das atividades serem coerentes com o objetivo proposto, ou seja, da relação entre alfabetização e letramento.

Com isso, destacamos o impacto desta pesquisa na contribuição e valorização dos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização e do letramento. Haja vista que, ampliou o conhecimento

das professoras, sobre a importância desses processos ocorrerem concomitantes na prática pedagógica. É válido ressaltar que a atividade não apenas é atrativa devido ao seu caráter lúdico, mas também mantém uma essência pedagógica com uma intencionalidade pedagógica.

### Considerações finais

Essa pesquisa foi ensejada a partir dos dados divulgados pelo MEC de que apenas 4 entre 10 crianças estão alfabetizadas ao final do 2º ano. Consideramos que a formação continuada é indispensável para que o professor conheça a concepção de alfabetização e letramento a partir do uso dos textos. Elaboramos, portanto, as atividades e aplicamos em um curso que propôs além de sua validação a valorização e investimento na formação dos professores.

Durante o transcorrer da pesquisa, abordamos os conceitos de alfabetização e letramento e destacamos a relevância de organizar o ensino de forma a conciliar ambos os processos, que, embora distintos, são interligados. Esse aporte teórico subsidiou a elaboração que visa efetivar ambos processos.

Após a aplicação das atividades com os docentes para desenvolverem com os estudantes, coletamos dados por meio de questionários para compreender o impacto para a prática. Assim, pudemos constatar por meio dos excertos que elas destacaram a criatividade, aplicabilidade, além de identificarem as práticas direcionadas para o ensino da alfabetização e do letramento. A ludicidade também foi destacada, o que de fato refere-se ao objetivo do material de propor a reflexão do SEA a partir de textos lúdicos e de fácil memorização.

Intencionamos que a pesquisa possibilite a ampliação do ensino do docente. Com isso, almejamos que possa ter impacto na qualidade e no compromisso social da educação no Brasil.

### Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_da\\_pesquisa\\_alfabetiza\\_brasil](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil). Acesso em: 22 maio 2023.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru: Faculdade de Ciências, 2003.

SILVA, T.F. da. **Fundamentos de alfabetização e letramento**. Curitiba [PR]: leste, 2022.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

## LITERATURA E OS CÍRCULOS DE CULTURA E LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIÁLOGOS COM A OBRA “O AMANHÃ NÃO ESTÁ A VENDA”

**Joyce Aparecida da Silva Linard**  
Universidade Estadual Paulista  
joyce.linard@unesp.br

**Ligia Maria da Silva**  
Universidade Estadual Paulista  
ligia.maria-silva@unesp.br

**Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto**  
Universidade Estadual Paulista  
cyntia.giroto@unesp.br

### Resumo

Apresentamos parte de uma experiência de leitura literária desenvolvida durante o projeto com alunos bolsistas PIBIC-Ensino Médio (EM) intitulado: “Entre vozes, palavras literárias e sentidos: o protagonismo juvenil em atos de leitura no contexto dos círculos de cultura e leitura”, parte integrante do projeto maior: “Literatura e os círculos de cultura e leitura na Educação Básica: a vivência literária em escolas públicas do oeste paulista”. Neste sentido, o presente trabalho traz parte de uma breve descrição das práticas literárias realizadas em duas escolas estaduais do Município de Marília/SP - alunas do Ensino Médio e alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa objetivou contribuir para a formação da capacidade e atitudes leitoras dos alunos do Ensino Médio e suas potencialidades como multiplicadores de ações leitoras em novos círculos de cultura e leitura em escolas – espaços necessários e importantes para a mediação e disseminação de práticas de leitura literária. Refletimos sobre os diálogos e atuação desses estudantes do Ensino Médio após leitura e discussões acerca da obra “O amanhã não está à venda” do autor Ailton Krenak e a multiplicação dessas partilhas com os alunos do Ensino Fundamental II.

**Palavras-chave:** Educação; Círculo de Cultura; Formação de leitores; Ensino Médio.

### Introdução

Quando engenheiros me disseram que iriam usar a tecnologia para recuperar o rio Doce, perguntaram a minha opinião. Eu respondi: “A minha sugestão é muito difícil de colocar em prática. Pois teríamos de parar todas as atividades humanas que incidem sobre o corpo do rio, a cem quilômetros nas margens direita e esquerda, até que ele voltasse a ter vida”. Então um deles me disse: “Mas isso é impossível”. O mundo não pode parar. E o mundo parou. (Krenak, 2020, p. 5).

Iniciamos nosso projeto de dizer com o fragmento presente na obra “O amanhã não está à venda” escrito pelo indigenista Ailton Krenak durante o período pandêmico vivenciado mundialmente. Na narrativa, o autor traz reflexões sobre o modo de vivência da sociedade, repensando nossas atitudes, principalmente, em relação à natureza. O livro é parte integrante de uma das leituras realizadas durante o projeto desenvolvido com alunas bolsistas PIBIC- Ensino Médio intitulado: “Entre vozes, palavras literárias e sentidos: o protagonismo juvenil em atos de leitura no contexto dos círculos de cultura e leitura”, vinculado ao Projeto de Pesquisa maior: “Literatura e os círculos de cultura e leitura na Educação Básica: a vivência literária em escolas públicas do oeste paulista”. Trata-se de pesquisa cuja finalidade contribuiu para a formação da capacidade e atitudes leitoras dos estudantes de Ensino Médio e seus potenciais multiplicadores na atuação de ações leitoras em novos círculos de cultura e leitura em escolas – espaços indispensáveis e privilegiados para a mediação e disseminação de práticas de leitura literária.

Criado por Paulo Freire, os métodos de círculo de cultura permitem a construção do conhecimento por meio dos múltiplos diálogos - agente necessário e valioso nas práticas pedagógicas democráticas. Neste sentido, os círculos de cultura não são espaços que transferem conhecimento, mas espaços que priorizam os diálogos democrático, o respeito ao outro, a participação, as experiências e histórias de vida de cada indivíduo para a construção coletiva dos saberes e na constituição como seres humanizadores.

Desenvolvido em duas escolas da rede pública estadual do município de Marília/SP, o projeto contou com a participação de cinco alunas do Ensino Médio da escola E.E. Prof. Amilcare Mattei e uma classe de 40 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II da escola E.E Geógrafa Emico Matsumoto, em encontros dialógicos quinzenais e mensais no período de agosto/2022 a julho/2023.

Os encontros dialógicos permitiram que as alunas bolsistas do Ensino Médio dialogassem com 14 obras infantis e juvenis de diversas temáticas. Assim, após as leituras, aconteceu a multiplicação dessas trocas por essas mesmas alunas, como ações coletivas de disseminação das práticas de leitura literária junto aos alunos do Ensino Fundamental II. Ao permitir que os jovens sejam os protagonistas de ações para o desenvolvimento de atividades leitoras, cria-se oportunidades para o contato desses jovens com outros jovens, porque conforme defende o mestre Paulo Freire; “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire 1996, p.23)”.

Para a organização desse relato, elegemos uma das obras dialogadas “O amanhã não está à venda” do autor Ailton Krenak. Enunciamos um dos encontros com as alunas do Ensino Médio e as

experiências resultantes com os alunos da turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Primeiramente, serão descritos os procedimentos metodológicos. Após isso, trazemos os resultados e discussões. Por fim, as conclusões.

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa em Ciências Humanas não se encaixa em um molde exato, fechado e conclusivo, mas sim em um processo contínuo e em constante evolução, refletindo a natureza mutável do ser humano, influenciado por fatores históricos e sociais. A singularidade permeia nosso mundo concreto, e a experiência transcende os limites da pesquisa, manifestando-se em cada interação, pois "um mundo humano é um mundo de sentidos, de elaboração" (Brait, 2018, p.23). Nesse contexto, as trocas dialógicas se tornam fundamentais para o pesquisador e seus interlocutores, promovendo uma relação responsiva que define o curso do encontro, pois "não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico" (Bakhtin 2011, p. 410). Não há espaço para uma abordagem predefinida e exclusivamente teórica; a pesquisa abraça a vida em toda a sua complexidade. Os círculos de leitura promovem encontros baseados em princípios dialógicos, com múltiplas vozes, "polifonia" e responsividade, em que compreender implica em relacionar textos e conceber novos contextos, em uma relação que é bilateral: na interação de duas consciências (a do eu e a do outro) (Bakhtin 2011).

Dito isso, os encontros com as alunas bolsistas do Ensino Médio estavam alicerçados na concepção dos estudiosos russos do círculo bakhtiniano do início do século XX, com destaque para as contribuições de Bakhtin e Vólochinov, que nos apresentam o sujeito como ser único e incompleto, necessitando das diversas trocas e diálogos outros para se constituir como ser "expressivo e falante" no seu ato responsivo e responsável, e nas concepções freireana dos círculos de cultura como espaços que permitem o diálogo democrático na construção de seres humanizadores. Por isso, durante todos os encontros, a dialogia se fez presente, sem qualquer pergunta ou entrevistas elaboradas previamente a serem aplicadas com as alunas participantes, permitindo dessa forma que cada uma tivesse o seu diálogo com a obra, na construção de sentidos mediante as suas convivências e experiências pessoais.

Destacamos uma das 14 obras lidas pelas alunas bolsistas participantes: "O amanhã não está à venda", do indigenista Ailton Krenak. A obra reúne três entrevistas concedidas pelo autor durante a pandemia do coronavírus e como cada pessoa deve refletir sobre o que é, de fato, a "tal normalidade"

que as pessoas acreditavam que iriam voltar após a crise no cenário social e econômico. Com a leitura do livro, cada aluna participante construiu os sentidos mais profundos e diferentes, porque o diálogo com a obra é vivo, refratando os acontecimentos da vida social, cabendo o leitor significá-lo de acordo com suas vivências, na construção dos sentidos que não é único ou imutável.

Alargando os diálogos, após as leituras, aconteceu a multiplicação dessas trocas por essas mesmas alunas, como ações coletivas de disseminação das práticas de leitura literária juntamente com os alunos do Ensino Fundamental II. Por meio de exposições preparadas pelas próprias alunas bolsistas participantes, cada uma demonstrou suas impressões, o autor e o enredo da história, em um diálogo entre obra - leitor e contexto atual. Ao final, unidas com os alunos do 7º ano, as alunas bolsistas plantaram sementes de girassóis na horta da escola como proposta para o estímulo de uma consciência respeitável e saudável em relação ao meio ambiente.

## **Resultados e Discussão**

Durante os encontros do círculo de leitura, além de proporcionar às alunas do Ensino Médio e aos alunos do 7º ano o contato com obras desconhecidas por eles, permitiu que esses jovens atuassem como protagonistas de suas próprias escolhas, opiniões, reflexões e questionamentos. Mais importante ainda, possibilitou o encontro com outras vozes num contexto que influenciaram, manifestas expressões e interações dialógicas, através das quais somos afetados pela diversidade e alteridade.

Ao final, os resultados alcançaram um efeito multiplicador, em que foi ressaltado a contribuição com os estudos acerca das questões ambientais, assim como o que se refere ao cuidado com a biodiversidade, a relevância da vida consciente, onisciente, de uma educação intercultural, fazendo-se necessário retirar o véu para o que há de mais relevante, e concreto a vida de todo um planeta.

## **Considerações finais**

Quando lemos Ailton Krenak, devemos atentar-se a nossa contrapalavra, ao nosso ato responsivo e responsável, aos povos da floresta: quilombolas, caiçaras, ribeirinhas e indígenas que lá se encontram a preservar o que temos de mais precioso na biodiversidade, a Natureza. Mas também devemos responder a um país extremamente desigual, que apresenta grandes desafios sociais,

econômicos e políticos. Segundo o estudioso do círculo bakhtiniano, Miotello, “a classe dominante confere ao signo ideológico um caráter intangível, imutável e supraclasses sociais, abafando ou ocultando a luta dos índices sociais de valor, e divulgando o discurso da monovalência (Miotello, 2018, p.173). Não se pode aceitar os acontecimentos de destruição de um povo, de uma floresta, de uma etnia como algo natural, como se não estivéssemos falando de nós mesmos.

Trazer obras literárias que dialogam com diversas temáticas, permite-nos entrar em outro diverso, incluindo-nos em seu mundo e o deixando ser incluído no nosso, nos possibilitando o contato com novas experiências de sofrimento e dor, da alegria, do assombro, e das tristezas, e ainda, nos provocando e mexendo com nossos próprios sentimentos, por vezes, adormecidos ou esquecidos, ao mesmo tempo que essas mesmas palavras carregadas de amorosidade, afeto e alteridade, pode nos levar a cura desses sentimentos.

### Agradecimentos

Nossos mais afetuosos e sinceros agradecimentos à Agência Financiadora - CNPq pela concessão das Bolsas PIBIC- Ensino Médio, tornando ainda mais viável a possibilidade de desenvolvimento do Projeto.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. **Bakhtin conceitos-chave**. In: BRAIT, Beth de. (Org.) 5 ed., 3.<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MIOTELLO, Valdemir. **Ideologia**. In: BRAIT, Beth de. (Org.) [et al]. **Bakhtin conceitos-chave**. 5 ed., 3.<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018, pp. 167-176.

## A POTÊNCIA DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Juliane Alves de Sousa**

Universidade Norte do Paraná  
julianedesousa@hotmail.com

**Carlos Roberto de Oliveira**

Secretaria Municipal de Educação  
carloprofessor2015@gmail.com

### Resumo

O estudo teve como objetivo discorrer sobre os círculos de diálogos, como estratégia metodológica com os educandos da Educação de Jovens e Adultos. A justificativa do estudo nasce da necessidade de promover espaço de escuta e fala para os educandos e também de realizar reflexão sobre o tema. A metodologia utilizada para o trabalho realizado nos círculos, faz parte de uma concepção crítico dialética, a qual considera os educandos sujeitos do processo. Durante os momentos nos círculos, propunha-se a leitura de uma literatura, a qual abordava temas como racismo, identidade, diversidade, desigualdade social e inclusão. Os resultados do trabalho desenvolvido nos círculos de diálogos traduzem a horizontalidade da prática docente, colocam os educandos num papel ativo, possibilitando a eles exercer o direito de serem agentes do processo de conhecimento, o estudo também traz como resultado o olhar para o outro, para suas trajetórias e lutas, desmistificando preconceitos arraigados na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Práticas; Diálogo; Educandos.

### Introdução

Criar espaço de escuta e fala nos ambientes escolares, faz parte de uma concepção que acolhe, promove a liberdade de expressão e o processo democrático. É da natureza da atividade docente pensar sobre as concepções implícitas na organização dos espaços de acolhimento para os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante da inquietação do educador, nasce a problemática do estudo. De que forma o trabalho pedagógico pode contribuir para que os educandos da EJA se sintam partícipes do processo de construção do conhecimento? Na perspectiva de Minayo (2001, p. 05) é vinculada ao “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

A partir da problemática, houve um processo de repensar ações e estratégias de ensino, as quais potencializasse a participação dos educandos. Então, a partir dessa necessidade, nasceu os círculos de diálogos, que passaram a acontecer regularmente, uma vez por semana. “O círculo é um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, tomada de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente” (Boyes e Watson, 2011, p.18), eles nutrem o relacionamento e o modo de estarmos juntos.

Os círculos aconteciam no espaço da biblioteca ou na utilização de um espaço aberto, pátio da escola, para que as literaturas fossem explanadas. Após a escolha do local apropriado, eram organizadas as cadeiras, dispostas em círculo, de modo que todos pudessem ser ouvidos e vistos sem nenhuma distração. “O círculo incorpora e nutre uma filosofia de relacionamento e de interconectividade que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro do círculo e fora dele” (Boyes e Watson, 2011, p.18).

A citação acima elenca alguns benefícios do círculo de diálogo e, acreditamos nas potencialidades dessa concepção. Os círculos de diálogos oportunizam aos educandos, a vez e a voz. Rompem com a cultura do silêncio, ainda muito presentes nas práticas escolares em nossas instituições e mostram aos educandos que possuem direito de expor suas opiniões.

Os círculos de diálogos, são espaços democráticos, pois promovem a liberdade para expor emoções, subjetividades, os momentos da vida, sem julgamentos externos, no tempo de cada um e não no tempo do outro (Mello, 2023).

Ao longo da proposta desse trabalho, os mediadores buscaram desconstruir “o olhar da censura, o olhar da repreensão, o olhar que faz o outro silenciar, o olhar que não enxerga o outro, o olhar que diz mais que muitas palavras” (Mello, 2023, p.177). Nessa perspectiva, o estudo tem como objetivo discorrer sobre o uso do círculo de diálogo, como estratégia metodológica, com os educandos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede Municipal de Londrina.

### **Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos estão pautados numa perspectiva crítica, dialógica e por uma práxis transformadora. O materialismo histórico-dialético leva a relações sociais para o centro de toda a reflexão, desconstrói as premissas positivistas, conservadoras sobre a realidade, desnudando aquilo que parece óbvio para os educandos. Ao longo de todo processo de aprendizagem, por meio dessa metodologia crítica, as ideias, os fatos, os fenômenos, o contexto, o comportamento humano e as

instituições, são analisadas como um todo que se relacionam, não desarticulado com o sistema econômico vigente a da história. (Marcondes e Toledo, 2012).

Foi implementado os círculos de diálogos, enquanto ação metodológica, buscando por meio desse espaço coletivo desenvolver o pensar, sobre si e a realidade em que vivem, de modo que nada é absoluto, estático, tudo está em movimento, desvendando o que está por trás do aparente, interrelacionando com os conteúdos programados a serem trabalhados no currículo. Segundo Soares (2020, p. 64) durante o processo de reflexão, nos momentos de partilhas dos saberes é que “(re)significam as leituras, as contações, as palavras, indo além dos aspectos gramaticais, ortográficos e de memorização, a apreensão parte do diálogo e se relaciona com as suas próprias histórias de vida, com suas angústias e perspectivas”.

As rodas de conversas ou círculos de diálogos, tem como base a relação dialógica e horizontal, entre os participantes, a não hierarquia de poder entre os presentes, de modo que todos os envolvidos exercem seu papel histórico e social, sejam capazes de refletir criticamente sobre sua realidade. Os círculos de diálogos, são marcados por

um movimento contínuo de perceber-refletir-modificar, em que os participantes podem se conhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de “ser mais”. Ela deve ser uma nova forma de fazer educação, uma ferramenta que possibilita levar os educandos a novos caminhos, rumo (Sampaio, et al, 2014, p. 1303).

Nesse processo dialético de reflexão e ação, o educador também é ativo no processo e, uma vez no círculo, além de mediar, é ao mesmo tempo, membro participante. Realiza escutas e acolhe, mas também é ouvido e acolhido, expondo seus anseios e desejos. Essa prática busca a horizontalidade das relações, mostra aos educandos que as aprendizagens se dão com o outro, nas relações interpessoais, passa pelos sentidos e reflexões humanas.

As literaturas selecionadas, para dar insights às discussões, abordaram temas importantes para a sociedade atual. Temas como identidade, diversidade, inclusão, violência contra a mulher, desigualdade social e as questões étnico-raciais. As literaturas propostas, buscavam a reflexão sobre o racismo, a desigualdade racial no Brasil, resgatando vivências, experiências, desconstruindo discursos, olhares, preconceituosos para as representações do negro no Brasil, como a religiosidade, a cultura, a dança e a capoeira.

As literaturas utilizadas nos círculos de diálogos foram: Amigo do Rei e o Reizinho Mandão da autora Ruth Rocha, Contos de Enganar a Morte e O Último Dia na Vida do Ferreiro de Ricardo Azevedo, A meninas Que Guardou o Sorriso de Paula Bravo e o Rato e A Montanha de autoria de Antonio Gramsci, Lolo Barnabé e Marilu de Eva Furnari e Seis Homens de autoria de David Mackee,

O trabalho realizado nos círculos, por meio das literaturas, se expandia para a sala de aula. Na sala o educador trabalhava com curta metragens, charges, poesias sobre os temas, de modo a relacioná-los às outras áreas do conhecimento e garantir o aprofundamento do debate.

## Resultados e Discussão

A possibilidade de promover os círculos, possibilitam a desconstrução de conceitos presentes e arraigados na sociedade, na história da educação brasileira e nas práticas escolares. Essas práticas, muitas vezes, visam a centralidade do trabalho pedagógico na pessoa do professor. Trazendo para o grupo outra metodologia de trabalho, promovemos, aos sujeitos envolvidos, a aprendizagem sobre “a olhar com outros olhos e a ouvir com outros ouvidos” (Mello, 2023, p.177).

Nos círculos de diálogos também promoveram a percepção dos educandos em relação ao conhecimento. Pelas discussões perceberam que o conhecimento é construído, ressignificado e também podem haver desconstruções conceituais, sociais e míticas, num constante processo dialético, na qual a verdade não é absoluta, mas mutável e não há um dono do saber específico, são todos portadores de conhecimento e agentes do seu tempo histórico.

Os educadores, a partir dos discursos produzidos pelos educandos, nos círculos de diálogos, problematizavam, levantando outros questionamentos pertinentes ao tema. Quando havia manifestações corporais de concordância, discordância ou resistência que pudesse gerar algum conflito, redirecionavam os questionamentos a cada membro do círculo, de modo que todos fossem ouvidos e houvesse respeito àqueles que porventura optassem pela não exposição de suas opiniões.

Em cada literatura proposta, como pano de fundo para as discussões, surgiam várias reflexões sobre se realmente o “sol” nasce igual para todos. O debate sobre os temas abordados nas literaturas, principalmente o lugar que o negro ocupa na sociedade brasileira, são pertinentes e se faz necessários no interior das instituições escolares., mesmo porque os educandos da EJA<sup>7</sup> são na maioria oriundos

---

<sup>7</sup> Educação de Jovens e Adultos

das classes populares, em sua maioria pardos e negros, que não tiveram acesso ao direito à educação na idade regular.

Segundo dados do INEP “os alunos identificados como pretos/pardos representam 77,5% da EJA de nível fundamental e 69,3% da EJA de nível médio” (INEP, 2022, p.35). Ao longo da primeira República, a educação foi terreno fértil para perpetuação das ideias eugenistas sobretudo nas três primeiras décadas do Século XX. Segundo Bonfim (201, p. 58)

o debate e difusão da eugenia no Brasil reuniu atrelados a perspectivas diversas, algumas delas críticas ao descaso governamental com a situação educacional e sanitária da população, mas que geralmente convergiam nos propósitos de regeneração das classes populares, por meio da higiene.

A partir da promulgação das legislações acima, os municípios começam a se organizar, mesmo que morosamente, sua implementação. No caso de Londrina, a aplicação da lei nº 10.639/2003 só passa a ser pensada no interior das instituições educacionais a partir da pressão do Ministério Público do Município no ano de 2012<sup>8</sup> com a instituição do Grupo de Trabalho de combate ao racismo. O que demonstra que a cultura eugenista de outrora, ainda presente, muitas vezes camuflada, no interior das instituições educacionais.

Dessa forma, promovendo o diálogo, sobre os temas acima mencionados, os círculos de diálogos, ganham a confiança dos educandos, o respeito ao outro, a construção coletiva de significados, das histórias de vidas. A ressonância dos diferentes discursos e visões foram gradativamente se construindo e a descentralização da pessoa do educador, como dono do saber, foi perdendo forças, ao passo que os educandos se tornaram protagonistas do processo (MELLO, 2023).

### **Considerações finais**

Considerando o objetivo traçado para esse estudo, discorrer sobre o uso do círculo de diálogo, como estratégia metodológica, com os educandos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede Municipal de Londrina, pode-se perceber seu alcance, pois trata-se de uma estratégia metodológica

---

<sup>8</sup> Mais informações em: <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=14700> e em: <https://www.geledes.org.br/reuniao-debate-ensino-da-cultura-afro-brasileira-nesta-terca-feira-em-londrina/>

utilizada após uma inquietude do professor em promover espaço de escuta e fala para os educandos da EJA.

Pudemos considerar que os círculos de diálogos promoveram o despertar dos educandos em relação às emoções, subjetividades, conhecimento do outro, respeito mútuo e desconstrução em relação ao próprio conhecimento científico.

Os momentos de círculos promoveram uma prática horizontalizada, considerando os educandos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e o educador como parte do processo e não o centro.

O estudo proporciona uma reflexão sobre a atividade docente, pois traz uma proposta de descentralização da pessoa do professor, ainda arraigada em nossas instituições escolares.

### Agradecimentos

Agradecemos a parceria da coordenadora Marcia Helena Marcucci, pelas leituras propostas nos círculos de diálogos.

### Referências

BRASIL. **Estato da Igualdade Racial**. Lei 12.288/10. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Lei 10639 Estabelece Diretrizes para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira. Presidência da República, 2003.

BOMFIM, Paulo Ricardo. **Educar, Higienizar e Regenerar**: Uma História da Eugenia no Brasil, Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

BOYES-WATSON, Carolyn. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <[https://pnamirimrestaurativa.files.wordpress.com/2014/10/guia\\_de\\_praticas\\_circulares.pdf](https://pnamirimrestaurativa.files.wordpress.com/2014/10/guia_de_praticas_circulares.pdf)>. Acesso em 15 de nov. 2023.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 21 de mar., de 2024.

MELO, Elizabeth Maria de. **Rodas de conversas literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA):** Diálogos com a obra “Os cem menores contos brasileiros do século. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/> . Acesso em:31 de jan., 2024.

MARCONDES,N.A.V.; TOLEDO, M.F.M. Materialismo Histórico e Método de Pesquisa: Uma Proposta de Revisão de Literatura. **UNOPAR Cient.Human. Educ**, Londrina, V.13, p.71-80, 2012. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/711>>. Acesso em: 04 de jul., de /2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, Poliana Rosa Riedlinger. Leitura e contação de histórias na EJA: Um diálogo entre diferentes práticas de letramento. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem) – **Universidade Estadual de Londrina**, Londrina, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital>. Acesso em: 31 de jan., 2024.

SAMPAIO, J; et al. Limites e potencialidade dos Círculos de conversas: Análise de uma experiência com jovens no sertão de Pernambuco, Brasil. **Interface (Botucatu)**. 2014; Supl 2:1299-1312. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf>. Acesso em:19/08/2023.

## LETRAMENTO AUDIOVISUAL: A IMPORTÂNCIA DO CINEMA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Julise Franciele de Carvalho Freire**

Universidade Estadual de Londrina  
julise.freire@uel.br

**Bruno José Yashinishi**

Universidade Estadual de Londrina  
yashinishibruno@outlook.com

### Resumo

Nesse trabalho pretendemos demonstrar como o uso de filmes pode contribuir com o Letramento Audiovisual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, nos valem de uma pesquisa documental sobre esse tema analisando três documentos normativos oficiais: as *Orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Paraná* (2010), a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (2017) e o *Referencial Curricular do Paraná* (2018). O problema de pesquisa pode ser expresso através da seguinte questão: como esses documentos abordam a questão do uso de filmes no contexto educativo? Portanto, ancorados na Lei 13.006/2014, que ampara e até mesmo estimula a exibição de filmes nas escolas, nosso objetivo é apresentar como o trabalho pedagógico com esse meio de comunicação audiovisual, para além de mero entretenimento, pode se tornar um importante aliado no processo de ensino/aprendizagem, ao passo que, quando utilizado de forma adequada e atendendo às metodologias próprias, o cinema torna-se um forte aliado no processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma aula mais atrativa e significativa para os estudantes.

**Palavras-chave:** Cinema; Letramento; Ensino/aprendizagem.

### Introdução

Desde a segunda metade do século XX, as novas mídias e tecnologias de informação e comunicação impactaram diretamente a Educação, provocando novas mediações entre elementos centrais do processo educativo, como a abordagem do professor, a compreensão dos alunos e os conteúdos estudados.

O cinema tornou-se uma das ferramentas mais promissoras utilizadas no processo ensino/aprendizagem. Muito se deve ao fato que, para além de uma estória reproduzida numa tela para o deleite ou não de seus espectadores, o cinema envolve inúmeros elementos diferentes da atividade

humana (YASHINISHI, 2024). No contexto educacional, a utilização de filmes em sala de aula pode auxiliar no aprendizado, estimular a reflexão e desenvolver habilidades críticas nos alunos.

Nesse sentido, o presente trabalho busca investigar e demonstrar a importância do cinema como meio de Letramento audiovisual para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, vale-se de uma metodologia de pesquisa documental e de fundamentação teórica referente à temática proposta. O problema de pesquisa pode ser expresso através da seguinte questão: como esses documentos abordam a questão do uso de filmes no contexto educativo? Como se verá adiante, os documentos analisados, as *Orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Paraná* (2010), a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (2017) e o *Referencial Curricular do Paraná* (2018) apresentam algumas lacunas ou mesmo negligências quanto ao uso do cinema em sala de aula de forma específica.

A hipótese é que apesar desse problema constatado nos documentos, a Lei 13.006/2014 permite o reconhecimento de importantes aspectos pedagógicos do cinema, o que pode auxiliar de forma significativa o trabalho dos educadores com os filmes em sala de aula. Além disso, ainda que não seja usado em situações escolares, o cinema é um dispositivo pedagógico. Isto porque ele ensina, mesmo sem a pretensão de ensinar, ao passo que os filmes acolhem temas de diferentes vertentes e podem explicitar diversos pontos de vista ideológicos, éticos, políticos e estéticos (FURTADO, 2021).

### **Procedimentos metodológicos**

A metodologia deste trabalho consiste em uma pesquisa documental sobre a temática do Letramento Audiovisual e Cinema no Ensino Fundamental. Conforme Camacho e Manzalli (2014), a pesquisa documental busca estudar fontes originais a fim de que os sentidos sejam reelaborados de acordo com a pesquisa. Sendo assim, delimitou-se a explorar três documentos oficiais voltados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na busca por informações sobre o tema proposto neste trabalho: as *Orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Paraná* (2010), a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (2017) e o *Referencial Curricular do Paraná* (2018).

Nas *Orientações pedagógicas* (2010) o tema Letramento aparece em poucas páginas introdutórias, mas entendido como desenvolvimento de competências para o uso da escrita, portanto, limitado a essa tecnologia e não abarcando outras formas de letramento, como o visual, auditivo, audiovisual, etc. Apenas algumas formas de expressões artísticas como a música e a dança são mencionadas, mas como limitadas ao componente curricular de Artes.

A BNCC (2017) aponta também de forma tímida, entre suas dez competências gerais, a necessidade de valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, as linguagens visual, sonora e digital e a compreensão das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica. Entretanto, sequer menciona a questão do Letramento visual ou do cinema na Educação de forma direta e específica.

Já o *Referencial Curricular do Paraná* (2018) baseia-se na LDBEN n.º 9.394/96 para indicar que o Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser desenvolvido por meio do pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das tecnologias, das artes, dos valores em que se fundamenta a sociedade e resolver problemas. Também de forma genérica, o documento menciona as artes e tecnologias, mas negligencia, tal como os anteriores, o importante papel do cinema no Ensino Fundamental.

## Resultados e Discussão

Através da análise dos documentos foi possível perceber que o cinema propriamente dito ainda não aparece com a devida relevância nessas três instruções oficiais, apesar de seu uso constante em diversos contextos e componentes curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, a Lei 13.006/2014 determina que todas as escolas de educação básica exibam duas horas mensais de filmes de produção nacional. Portanto, o que se percebe na teoria dos documentos normativos e na prática do ensino escolar é que essa lei não é integralmente cumprida, ou, ainda, possivelmente desconhecida mesmo dez anos depois de sua promulgação. Apesar disso, é inegável a importância do cinema na escola. Segundo Duarte (2002), o cinema pode ser integrado ao currículo escolar para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, incentivando a análise crítica, a discussão e a compreensão de diferentes perspectivas culturais e sociais:

[...] o contato com filmes produz, num primeiro momento, apenas imagens - entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos - significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas (DUARTE, 2002, p. 74).

Outro fator importante é o Letramento Audiovisual, já que o cinema pode servir como grande aliado da educação visual e do estímulo cognitivo, onde a utilização adequada de filmes em sala de aula torna-se capaz estimular o pensamento crítico, a imaginação e a criatividade dos estudantes:

Utilizar filmes como pretextos para projetos pedagógicos ou como suporte do trabalho escolar pode ser uma das alternativas de aproximação – desde que se tenha a preocupação de não empobrecer nem limitar o cinema como linguagem e possibilidades culturais – e pode ser também uma forma para educar a visualidade. Sendo um artefato cultural com o qual as crianças devem se relacionar, em termos do conteúdo imaginário, o cinema pode ser uma janela para exercitar a capacidade humana, possibilitando uma vinculação com a fantasia vivida simbolicamente, por meio de emoções compartilhadas com outras crianças que também estão assistindo ao filme (FANTIN, 2011, p. 54).

A citação acima, parte do princípio de que um filme não apenas auxilia no processo de ensino/aprendizagem ou somente “ilustra” determinado conteúdo. O trabalho com filmes em sala de aula requer uma estratégia didática amparada em procedimentos metodológicos específicos com esse tipo de meio de comunicação. Mas isso não se torna um empecilho, desde que os docentes estejam atentos às suas práticas e percebam que todos os recursos pedagógicos possuem suas particularidades e formas adequadas de uso no contexto educativo.

Além disso, ao assistirem filmes na escola, com finalidade didática, os estudantes podem desenvolver mecanismos de interação social e de interiorização, compartilhamento e reflexão sobre as regras e experiências sociais. As atividades propostas utilizando o filme como objeto de conhecimento, que podem ser seminários, conversas, produções textuais ou outras, fomentam a interatividade e troca de experiências e conhecimento entre os alunos.

### **Considerações finais**

Através desse trabalho, foi possível perceber que existem lacunas, tanto na legislação analisada quanto na prática pedagógica, se tratando do Letramento audiovisual e do uso do cinema nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apesar disso, a Lei 13.006/2014 ampara e até mesmo estimula a exibição de filmes nas escolas, justamente por perceber que o cinema possui alguns aspectos pedagógicos importantes. Entre esses aspectos destacam-se: a narrativa visual, onde a combinação entre o poder das imagens e o conteúdo educacional pode criar uma experiência de aprendizado mais rica e inclusiva, a estética e linguagem cinematográfica, pois o conhecimento da composição visual, o

uso de cores, luz e som e da linguagem cinematográfica permite uma compreensão mais profunda das mensagens transmitidas; o filme como representação, pois o cinema pode mostrar diferentes perspectivas culturais, sociais e individuais; uma educação visual e estímulo cognitivo, já que filmes podem ser utilizados para estimular o pensamento crítico, a imaginação e a criatividade; e do cinema enquanto ferramenta didática complementar nos métodos de ensino tradicionais na educação formal.

Quando utilizado de forma adequada e atendendo às metodologias próprias, o cinema torna-se um forte aliado no processo de ensino e aprendizagem. Para além de um artefato da indústria cultural ou de mero entretenimento, os filmes também são capazes de ensinar ou então tornar uma aula mais atrativa e significativa para os estudantes.

## Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.006**, de 26 de junho de 2014. Obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 27 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMACHO, Adilson Rodrigues. MANZALLI, Maurício Felipe. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: Editora Sol, 2014;
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FANTIN, Monica. O processo criador e o cinema na educação de crianças. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papyrus, p. 37-66, 2012.
- FURTADO, Rita Márcia Magalhães. O cinema nos ensina? In: QUEIROZ, Fabrício David...[et al.]. (Orgs.). **Cinema e formação: concepções estéticas e pedagógicas**. Campinas: Editora Alínea, p. 53-62, 2021.
- PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Secretária de Estado da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação: Curitiba, 2018.
- PARANÁ. **Orientações pedagógicas para os Anos Iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2010.
- YASHINISHI, Bruno José. Fundamentos pedagógicos do cinema. **Anais do III Congresso Brasileiro On-line de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Fortaleza - CE: Editora Integrar, 2024. Disponível em: <https://ime.events/ensipex2024/pdf/30089>. Acesso: 16 fev. 2024.

## SAPO VIRA REI VIRA SAPO: LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA POLÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Julise Franciele de Carvalho Freire**

Universidade Estadual de Londrina  
julise.freire@uel.br

**Bruno José Yashinishi**

Universidade Estadual de Londrina  
yashinishibruno@outlook.com

### Resumo

O presente trabalho se fundamenta em uma pesquisa documental e exploratória, tendo como objetivo compreender como o livro *Sapo vira rei vira sapo*, de Ruth Rocha (2012), pode colaborar com o desenvolvimento de conceitos políticos na formação do educando em correspondência com o documento normativo *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)* ao que se refere à temática da consciência política, presente no componente curricular de História, no Ensino Fundamental. O problema da pesquisa consiste em identificar se: a Literatura Infantil pode ser uma prática positiva para trabalhar conceitos complexos pautados nos documentos normativos que compõe os conteúdos presentes ensino fundamental? A pesquisa dialoga com a teoria construtivista de Piaget, compreendendo a importância de uma ação intencional e de um sujeito ativo na construção da aprendizagem. Como resultados, as reflexões possibilitaram compreender que as temáticas mais distintas e complexas que compõem o 5º ano do Ensino Fundamental também podem ser abordadas através da Literatura.

**Palavras-chave:** Literatura; Práticas de Leitura; Aprendizagem; Consciência Política.

### Introdução

Os processos educativos, desenvolvidos pelas práticas de leitura no ambiente escolar, objetivam o desenvolvimento do educando para além do domínio da cultura letrada. Estudos, como os de Fritzen (2012) e Ruiz (2016) revelam que a Literatura possibilita o desenvolvimento de diversas áreas, como sua criatividade, seu senso crítico, reflexões e inúmeras aprendizagens.

As narrativas que compõem as histórias são repletas de significados, revelando tradições, cultura e moralidade. A criança, ao entrar em contato com a Literatura, vai construindo conceitos sobre o mundo ao seu redor e sobre si mesmo. Nessa relação de troca entre as crianças e o objeto, os conceitos

vão sendo elaborados, saindo de um nível mais elementar, para um nível mais complexo de conhecimento (FREIRE, 2017).

Cada nova história, cada novo conflito possibilitará a construção de novos saberes, pois as construções dependem de um sistema integrado, onde as informações são retiradas do meio social e interpretadas pelos sujeitos mediante a um trabalho interno e individual (PIAGET, 1998).

Ao se deparar com um livro, a criança é envolta em inúmeras situações, dilemas e conceitos muitas das vezes diferenciados do seu cotidiano. Deste modo, não basta que o professor trabalhe a “moral da história” é preciso uma participação ativa do sujeito, assim, “seus conhecimentos se ampliam à medida que ele vivencia conflitos cognitivos, logo, a construção de novos saberes irá se estruturar por intermédio das interações oportunizadas e por esse movimento de inter-relação” (FREIRE, 2017, p. 18).

Essa pesquisa objetiva compreender como o livro *Sapo vira rei vira sapo*, de Ruth Rocha (2012) pode colaborar com o desenvolvimento de conceitos políticos na formação do educando em correspondência com o documento normativo *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)* ao que se refere à temática da consciência política, presente no componente curricular de História, no Ensino Fundamental. Isto posto, o problema da pesquisa consiste em identificar se: a Literatura Infantil pode ser uma prática positiva para trabalhar conceitos complexos pautados nos documentos normativos que compõe os conteúdos presentes ensino fundamental?

A temática sobre política, trabalhada no 5º ano do Ensino Fundamental, mencionado na *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)* na disciplina de História, não é um conceito simples, ele é dotado de subjetividade e complexidade. Para entender necessariamente o que significa “política” a criança/aluno precisa compreender outros conceitos anteriormente, como por exemplo: o próprio conceito de cidade, estado, país, nação, cidadania entre outros. Além do mais, as relações políticas não se dão apenas com a política institucionalizada, pois os seres humanos são políticos, praticam política no dia-a-dia, uma vez que, quer seja no âmbito institucional, quer seja nas relações sociais do cotidiano se promovem relações de poder (MAAR, 1982).

Neste caso, ao utilizar a Literatura o professor poderá trazer para realidade do aluno alguns conceitos mais complexos e possibilitá-lo a refletir e reconhecer determinadas temáticas de uma maneira mais significativa. Ao trabalharmos o livro *Sapo vira rei vira sapo*, nós educadores podemos viabilizar uma discussão riquíssima, levando em consideração os conceitos a serem desenvolvidos e novas aprendizagens.

Além dos conteúdos trabalhados, das habilidades que deverão ser desenvolvidas, o contato com a Literatura torna tais conceitos riquíssimos, possibilitando que o aluno reflita, aja e se desenvolva como um sujeito ativo, compreendendo o seu papel e se reconhecendo como cidadão.

Para que isso ocorra, o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva, não basta o professor ler uma história e relatar a moral que o livro traz, é preciso que haja uma interação entre professor-aluno, aluno e objeto, e assim, conceitos vão se construindo à medida que novas situações vão sendo proporcionadas.

### **Procedimentos metodológicos**

Para esse trabalho recorreremos a dois métodos de pesquisa: o documental e o exploratório, cada qual relacionado às fontes selecionadas. De acordo com Camacho e Manzalli (2014), a pesquisa documental busca estudar fontes originais a fim de que os sentidos sejam reelaborados de acordo com a pesquisa. Já a pesquisa exploratória objetiva buscar quaisquer elementos que possam esclarecer questões e hipóteses, mostrando algo ainda não apontado.

Sendo assim, delimitamos a pesquisa documental a um documento oficial voltado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na busca por informações sobre o tema da Literatura: a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)* Aplicamos o método exploratório ao livro *Sapo que vira rei vira sapo*, tomado como fonte primária de nossa pesquisa, a fim de explorarmos o tema da consciência política.

Na BNCC, a primeira unidade temática do 5º ano no componente curricular de História corresponde a “Povos e cultura: meu lugar no mundo e meu grupo social”, tendo como um de seus objetivos “As formas de organização social e política: a noção de Estado”. Dentre as competências específicas da História nos anos finais do Ensino Fundamental, o documento aponta a necessidade de se compreender relações de poder e configurações políticas recorrendo a diferentes linguagens e mídias, tal como a Literatura, por exemplo.

O livro *Sapo vira rei vira sapo* é uma estória “às avessas”. Ao contrário da conhecida fábula em que, com um beijo da princesa, um sapo vira príncipe e com ela se casa em um final feliz, nessa estória o sapo é beijado, vira príncipe, se torna rei e exerce o poder com tirania e autoritarismo. O abuso do poder causa uma revolta entre os súditos, levando à destituição do rei e, como consequência, sua transformação em sapo outra vez. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com esse livro pode suscitar a

reflexão dos alunos sobre alguns conceitos chaves, tais como autoritarismo, poder, liberdade de expressão, cidadania, direitos e deveres e a própria política, ou seja, conteúdos abordados no 5º ano do Ensino Fundamental.

## Resultados e Discussão

A Literatura brasileira é repleta das mais distintas temáticas, onde, cada nova história concede uma nova reflexão e aprendizagem possibilitando a significação de cada leitor. Nesse contexto, é evidente a importância de se trabalhar a Literatura em qualquer área de conhecimento, pois:

A leitura é um aprendizado de atenção, de sensibilização e de intervenção. A grande obra não pode ser lida de qualquer maneira, ao bel-prazer da pura subjetividade do leitor, porque nela estão inscritas aquelas linhas de força que podem ser moduladas e prolongadas, mas não anuladas (CALVINO, 2006, p.109).

Deste modo, conforme afirma Barthes (2004) ler está acima de codificar códigos, ler produz um novo sentido. Conseqüentemente, um novo sentido pode resultar em uma nova aprendizagem. Para a BNCC, ler um bom livro torna-se um recurso pedagógico interdisciplinar que permite ampliar as discussões em sala de aula e formar integralmente os alunos.

Ao observarmos as discussões emergentes no livro de Ruth Rocha, fica evidente a alienação de um grupo social, o abuso de poder, a má escolha de um governante e principalmente a quebra do conceito de democracia. Em correspondência, os objetivos a serem trabalhados com a faixa etária dos alunos do 5º ano casam com os conteúdos mais amplos sobre a organização social e política.

Diante disso, compreendemos que desenvolver práticas que envolvam a Literatura no contexto de sala de aula, atrelado aos conteúdos apontados nos documentos normativos, podem gerar situações de aprendizagem, trabalhando de forma interdisciplinar e construtiva.

Proporcionar experiências de leitura auxilia na compreensão e significação de palavras e conceitos, portanto:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos mostram – aí então estamos procedendo a leitura, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de

o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura (MARTINS, 1983, p. 17).

Em cada experiência de leitura, o aluno se apropria de novos conceitos e estruturas, sendo capaz de criar um dialogismo entre eles e as suas experiências pessoais e sociais. Deste modo, compreender a importância dos conceitos que emergem da temática política vai além de decifrar o significado de uma palavra, e sim compreender que tais conceitos estarão presentes no dia a dia bem como na sociedade em que está inserido.

### Considerações finais

Ao analisarmos o documento que rege os anos iniciais podemos identificar a importância da leitura e da formação do leitor, para o desenvolvimento de um sujeito crítico e reflexivo em sociedade. Fica evidente que, a leitura intencional pode possibilitar novas aprendizagens e descobertas, bem como o desenvolvimento de um sujeito ativo na sociedade na qual está inserido.

Deste modo, percebemos que o professor exerce um papel de grande importância nesse processo, direcionando, estimulando e proporcionando o contato com diversos gêneros literários, já o aluno, deve ter um papel ativo na busca, descoberta e na construção de suas aprendizagens, dando significado a cada nova construção.

Portanto, deve-se existir uma intencionalidade ao trabalhar qualquer obra literária, possibilitando que o aluno tenha acesso às mais distintas questões que envolvem seu meio social. Essa intencionalidade poderá auxiliar na construção dos mais diversos conceitos sociais, saindo de um nível elementar de conhecimento para um nível mais complexo e elaborado da realidade social.

Assim, retomando a problemática inicial dessa pesquisa, identificamos que a prática do uso da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental torna-se positiva para trabalhar conceitos complexos e elaborados que integram os conteúdos de história que fazem parte da BNCC.

Pode-se constatar que as instruções que decorrem dos documentos normativos bem como os conceitos do livro *Sapo vira rei vira sapo*, viabilizam discussões enriquecedoras, que geram novas construções. Logo, a literatura torna-se uma ferramenta importante para aprendizagem e na formação de um sujeito crítico, reflexivo e atuante na sociedade.

## Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CALVINO, Ítalo. **Assunto encerrado**: discurso sobre literatura e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CAMACHO, Adilson Rodrigues. MANZALLI, Maurício Felipe. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: Editora Sol, 2014.

FREIRE, Julise Franciele de Carvalho. **Direito de expressão, protesto e greve**: noções sociais construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade e os processos de generalização. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2017.

FRITZEN, Celdon. Literatura, leitura e educação. *In*: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e Arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papyrus, p. 145-157, 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** – 2. ed. - São Paulo; Brasiliense, 1983.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

ROCHA, Ruth. **Sapo vira rei vira sapo**. São Paulo: Moderna, 2012.

RUIZ, Rafael. Literatura: novas formas de abordar o ensino de História. *In*: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, p. 75-94, 2016.

## BIBLIOTECA ESCOLAR: UM AMBIENTE DE RESISTÊNCIA PARA PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS

**Leila Cristina de Carvalho Sandim**

Universidade Federal de São João del-Rei  
leilacarvalhosandim@yahoo.com

**Ketty Claudia Neves Amaral**

Universidade Federal de São João del-Rei  
kettyeri@gmail.com.br

**Simone Toledo de Oliveira Rodrigues**

Universidade Federal de São João del-Rei  
simonetoledo@mgconecta.com.br

**Alessandra Maria de Paiva**

Universidade Federal de São João del-Rei  
paivamalessandra@gmail.com

### Resumo

O presente trabalho é um relato de experiência referente a intervenção realizada numa Escola Municipal na cidade de São João del Rei (MG) no ano de 2023, a partir da disciplina Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei. Tendo por objetivo ressaltar a importância da biblioteca e sua organização para comunidade escolar, a partir da compreensão de uma gestão democrática e da importância de um ambiente de leitura humanizado para as crianças e demais usuários. As bases teóricas que nortearam este trabalho foram, o conceito de educação por Freire (2020), gestão educacional democrática participativa de Paro (2017) e biblioteca na escola de Nunes, Lira e Gehrke (2021). A abordagem metodológica qualitativa apresenta dados de observação e análise de estudos. Por fim, consideramos que a biblioteca enquanto espaço físico e social é capaz de gerar envolvimento, pertencimento e grande aprendizado. Sendo um local de uso coletivo que contribui no processo de formação humana. Para tanto, reforçamos que os livros precisam estar sistematizados facilitando o seu uso, as práticas literárias e a leitura precisam ser incentivadas pelo corpo docente com o intuito de contribuir na educação e na formação.

**Palavras-chave:** Biblioteca Escolar; Leitura Literária; Gestão Democrática.

### Introdução

O pós pandemia trouxe muitos desafios, uma vez que o retorno às atividades escolares precisava de uma reorganização devido ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante o período

pandêmico. Sendo necessário novamente compreender as demandas dos alunos e da escola. Desse modo, a Educação segue como o elo existente entre a escola e a vida, composta pela educação prévia e a educação ensinada por educadores, em conformidade Paulo Freire afirma que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2020, p. 47).

O estágio é o período que possibilita os estudos práticos, é o momento do curso superior em que é possível vivenciar a relação existente entre a teoria e a prática em sala de aula. Provocando a todo instante um fazer entre alunos, professores, estagiários, gestores e familiares.

Para Oliveira Junior (2017, p. 144), é necessário fazer dos estágios um entre linguagens, entre pessoas, graduações, entre corpos humanos e não humanos, que obriguem o pensamento a pensar a educação como um fragmento singular dos percursos educativos atuais. Portanto, “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria”. (Lima e Pimenta, 2005/2006, p. 6), desse modo, constata-se que para a formação profissional é necessário conhecimento teórico e prático.

Dessa forma, o estágio proporciona meios para o desenvolvimento de habilidades dos futuros professores, gestores, aprendendo através da prática a desenvolver ações pedagógicas para os mais diversos contextos. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de a biblioteca ser reconhecida como um ambiente reservado para leitura literária, para acesso aos livros e para pesquisa. Entretanto, este espaço literário aos poucos está cada vez mais escasso<sup>9</sup>. Sendo assim, indagamos: Qual a importância da biblioteca enquanto espaço para leitura literária e suas práticas dentro da escola?

Em conformidade com a Lei Nº 12.224 de 24 de maio de 2010, o “Art. 1º as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.” (Brasil, 2010), sendo garantido por lei o direito de possuir biblioteca nas escolas.

A biblioteca escolar não pode tornar-se apenas um lugar para acomodar livros, segundo Nunes, Lira, Gehrke (2021), a função da biblioteca é promover a leitura, disseminação de informação e também a valorização do conhecimento, alterando assim, a sua função e o seu antigo conceito.

Sendo assim, organizamos o texto da seguinte maneira, inicialmente realizamos um breve relato sobre como surgiu a necessidade de intervenção da organização da Biblioteca, como foi pensado

---

<sup>9</sup> Conforme publicado em 2022 no Jornal da Usp “Desmonte das bibliotecas públicas evidencia o desinvestimento cultural e educacional no Brasil”. Acesso: <https://jornal.usp.br/atualidades/desmonte-das-bibliotecas-publicas-evidencia-o-desinvestimento-cultural-e-educacional-no-brasil/>

as ações práticas, salientando a importância de uma gestão democrática e enfatizando a relevância da leitura literária e deleite em um ambiente que proporcione diferentes experiências e vivências.

### **Procedimentos metodológicos**

A escola pública onde ocorreram as atividades do Estágio Supervisionado II, atende a crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, este em regime de progressão. Após ocorrer, um curto circuito no espaço físico da biblioteca, foi preciso interromper seu funcionamento por um longo período e durante esse tempo a escola estava com uma sala improvisada como biblioteca.

A reforma total do ambiente foi concluída, gerando a necessidade de organização e surgindo assim a proposta de intervenção. O trabalho prático realizado teve a durabilidade de uma semana. O espaço físico em questão é amplo e contempla três ambientes distintos, sendo um espaço para vídeo, de pesquisa com o uso de notebooks pelas crianças e a biblioteca contendo estantes com os livros e mesas de estudos.

A intervenção aconteceu a partir da autorização da diretora e da supervisora da instituição, de acordo com a proposta de organização da biblioteca no novo espaço físico. Sendo realizadas ações como a separação e organização dos livros literários, informativos e do professor, com o intuito de oferecer aos alunos um espaço propício a leitura literária, deleite e a pesquisa.

Para a apresentação deste resumo, utilizou-se os dados produzidos em diários de bordo e relatório, por meio de uma análise qualitativa de algumas situações envolvendo a importância de um espaço propício à leitura, o contato com o livro físico, a mediação de leitura, entre outras ações que podem ser desenvolvidas em uma biblioteca escolar.

### **Resultados e Discussão**

Como proposta para esta intervenção buscamos planejar e reorganizar a biblioteca de modo a torná-la novamente um espaço de leitura atrativo, transformando-o em um recinto agradável para momentos de leitura literária, deleite e de pesquisas. Para isto foi importante realizar a separação dos livros de acordo com o uso e o estado de conservação, além da limpeza dos mesmos.

Inicialmente os livros estavam acomodados provisoriamente, em uma sala cedida para esse fim, porém bastante desorganizados e inutilizados, uma vez que esses livros estavam misturados e dispostos em altas pilhas sobre as mesas.

Após todo o trabalho miúdo, todos os livros foram organizados nas prateleiras, lembrando que os livros referentes a Educação Infantil ficaram nas primeiras divisões de baixo para cima e assim sucessivamente, possibilitando mais autonomia para crianças dentro da Biblioteca.

Essas ações foram possíveis, por que a Gestão Escolar foi bastante solícita e possibilitou que as atividades fossem realizadas, pois, um ensino público de qualidade necessita de um conjunto de ações dentro e fora da escola.

A Gestão Educacional Democrática precisa acontecer dentro do âmbito escolar com a participação de todos, envolvendo a direção, o corpo docente, os pais, a comunidade no entorno da escola de maneira geral. Pois muitas vezes essa gestão fica apenas sob a responsabilidade da equipe de escolar da escola. Desse modo

(...) tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública" (Paro, 2017, p. 48).

Assim, os determinantes da participação presentes na comunidade caracteriza-se, segundo Paro (2017), por três condicionantes sendo eles: condicionantes econômicos sociais, condicionantes culturais e condicionantes institucionais. Nessa perspectiva, o modo de vida do sujeito, as ações culturais que lhe são permitidas ter acesso ou até mesmo os incentivos sociais, interferem significativamente em suas ações participativas inclusive na vida escolar de seus filhos.

Logo, a biblioteca enquanto espaço físico, intelectual e cultural exerce dentro da escola e fora dela, funções muito importantes, pois proporciona o contato físico com o livro, a leitura literária, a leitura informativa, a interação entre os pares e acima de tudo a possibilidade de imaginar, fazendo com que as crianças reconheçam a biblioteca como um ambiente acolhedor e de acesso ao conhecimento. Portanto:

A escola desenvolve o seu trabalho educativo com base no conhecimento humano estabelecendo uma relação vital com ele. No cerne dessa relação a biblioteca escolar desempenha um importante papel, uma vez que esse mesmo conhecimento é um dos responsáveis pela existência e funcionalidade desse espaço (Nunes, Lira, Gehrke, 2021, p. 1).

Vale ressaltar sobre a importância da leitura literária, da leitura de prazer, do contato com o livro físico, e a biblioteca tem a possibilidade de ofertar tudo isso e muito mais, a partir desse espaço realizar contações de histórias, mediação de leituras, teatro, ou seja, diferentes possibilidades culturais. Assim:

Por possibilitar o contato com os diversos tipos de conhecimento e informação, e por meio deles promover a ocorrência de práticas sociais, a biblioteca escolar torna-se um ambiente de experiência cultural. Como a escola desenvolveu seu trabalho a partir do conhecimento, a biblioteca, como instituição disseminadora e promotora dos saberes historicamente construídos, tem grande influência na forma como o organismo escolar realiza sua função. Assim, percebemos o quanto escola, conhecimento e biblioteca se complementam mutuamente (Nunes, Lira, Gehrke, 2021, p.1).

Muitas vezes a escola é o único lugar que a criança terá de fato acesso ao livro, a leitura literária, mas ainda assim, algumas bibliotecas se tornaram um espaço que serve apenas para armazenar aqueles livros que ninguém utiliza mais, ou que não tem mais interesse de serem lidos. “Em muitas escolas não existe uma biblioteca, não há um espaço propriamente reservado para a leitura, o que existe, em muitos casos, é uma pequena sala onde se guardam os livros” (Oliveira, Santos, Conceição, 2023, p. 91), o que não pode acontecer é a biblioteca tornar-se um depósito de livros velhos e tantos outros objetos indesejáveis. A biblioteca precisa ser um ambiente de leitura literária, de trocas e de formação de leitores críticos. Nesse sentido:

É preciso desmistificar a ideia que se estende amplamente pelas gerações sobre o papel da literatura na escola e na formação das crianças. Antes de tudo é preciso despertar na infância e adolescência o prazer da leitura, fomentando desde cedo práticas que não se restrinjam a utilização do livro para atividades estritamente pedagógicas, que deturbam e falseiam o caráter estético das obras, este último, capaz de emancipar e humanizar o leitor (Oliveira, Santos, Conceição, 2023, p. 87).

Outra questão, bastante arriscada é atrelar a leitura literária a alfabetização, propor sempre uma atividade a partir da leitura realizada, seja em casa, na biblioteca, conforme pontua Sisto (2012, p. 25) “Em geral, na escola, a escolha de um texto para ser contado tem, quase sempre, o poder de determinar conteúdo a serem estudados”.

Como se o ato de ler, não ofertasse nenhum aprendizado, ao realizar uma leitura literária de prazer, o leitor é capaz de refletir sobre o que foi lido, de fazer comparações ao seu cotidiano e até pensar criticamente acerca daquilo que estava posto, a necessidade de sempre propor uma atividade

após a leitura, pode interferir nesse processo, gerando apenas um produto final que poderia ter sido produzido a partir de um texto informativo e não literário.

Corroborando a partir das ideias de Coelho (2000, p. 16), reafirmamos a importância dos estudos literários:

E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para plena realidade do ser.

A biblioteca precisa ser esse vínculo entre a leitura e o pensamento crítico e não reforçar o ato de ler, como uma ação mecanizada de juntar consoantes e vogais:

A leitura é indispensável para a nossa vida, durante todo o processo escolar ela oportuniza melhores condições de escrita, pois amplia o vocabulário, promove a interação do leitor com outras culturas e civilizações, é condição fundamental para o processo social, ou seja, proporciona melhores condições de vida e trabalho. (Oliveira, Santos, Conceição, 2023, p. 88)

Enfim, salienta-se a importância da biblioteca, não somente como espaço físico, mas enquanto oportunidade de acesso aos livros literários de boa qualidade, contribuindo efetivamente para a formação de leitores críticos.

### **Considerações finais**

Desde o início havia uma grande expectativa para que a obra da biblioteca terminasse e fosse possível realizar a organização do espaço e torná-lo acessível à comunidade escolar.

Proporcionar a todos os alunos um ambiente propício à leitura antes do final do ano letivo foi uma tarefa desafiadora, porém enriquecedora em termos de formação acadêmica, profissional e pessoal. Enfrentamos obstáculos e compreendemos o esforço coletivo necessário para transformar a biblioteca em um espaço favorável à prática literária, indo além de simplesmente ser um local de armazenamento de livros. O apoio, dedicação e empenho de todos foram evidentes, resultando em um ambiente acolhedor e propício às atividades diárias.

Portanto a biblioteca tem um papel primordial dentro do espaço escolar capaz de proporcionar experiências e vivências culturais não apenas para as crianças, mas para todos aqueles que tem a possibilidade de frequentar esse ambiente, se for possível no futuro que a escola possa adquirir mais livros infantis, juvenis e adultos e oportunizar essa experiência para crianças, corpo docente, pais e todos que tenham interesse em tornar-se leitores.

## Referências

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2010. Seção 1, p. 1.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LIMA, M. S. L. PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 08 junho 2023.

NUNES, Maristela A. LIRA, Aliandra Cristina M. GEHRKE, Marcos. **A biblioteca escolar e as crianças**: novos conceitos, velhos desafios. Acta SCI. EDUC.,v.43, e 47845,2021.

OLIVEIRA, Josiane L. de. SANTOS, Simeire da S. CONCEIÇÃO, Maria de F. **A importância da biblioteca escolar para a formação de leitores**. Revista Moinhos, vol.13, ano 7,2023.Tangará da Serra.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. Encontros em zonas de fronteiras: contaminações entre estágio supervisionado e linguagens. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.35, n.69, p.133-147, 2017. Disponível em:<<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/564>>. Acesso em: 08junho 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo. Cortez. 2017.

RODRIGUES, Simone Toledo de Oliveira. **Caderno de observação de estágio**. 2023.

SANDIM, Leila Cristina de Carvalho. **Caderno de observação de estágio**. 2023.

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos**: sobre a arte de contar histórias. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

## PRÁTICAS DE LEITURAS DESENVOLVIDAS NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DE LONDRINA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

**Leonardo Montes Lopes**  
Universidade de Rio Verde  
leonardomontes09@hotmail.com

**Adriana Regina de Jesus Santos**  
Universidade Estadual de Londrina  
adrianar@uel.br

### Resumo

Este resumo tem como objetivo apresentar as políticas públicas de investimento e as práticas de leitura nas bibliotecas escolares da rede municipal de ensino de Londrina-PR, que foi resultado de uma experiência premiada pelo programa Viva Leitura no início dos anos 2000. Assim, este estudo aborda investimentos em leitura, e as práticas de promoção e mediação. O presente resumo é um estudo de caso de caráter quanti-qualitativo, cômputo de estágio de pós-doutorado e foi elaborado por meio de estudos bibliográficos, tendo como embasamento teórico, autores que abordam biblioteca escolar e práticas de leitura. Ademais, foram feitas análise de documentos, entrevistas com professores que atuam nas bibliotecas escolares, alunos, responsáveis pela administração das bibliotecas e com a secretária municipal de educação de Londrina. Os resultados obtidos neste estudo apontam que as bibliotecas escolares de Londrina vêm se configurando como espaço de formação de leitores, proporcionando o acesso à leitura para os alunos das escolas municipais, o que faz a diferença na vida de estudantes, que encontram nesses espaços um caminho para informação, cultura e prazer.

**Palavras-chave:** Leitura; Biblioteca Escolar; Políticas Públicas.

### Introdução

O presente resumo é resultado de pesquisa de pós-doutorado realizada nas bibliotecas escolares de Londrina-PR, cidade que fica ao sul do Brasil, com vistas ao fortalecimento das práticas de leitura, bem como das ações de mediação. Desta maneira, o objetivo do estudo foi realizar uma análise das políticas públicas e mediação de leitura desenvolvidas nesses ambientes, tendo como premissa o acesso dos estudantes a esse espaço. Assim é importante ressaltar que o respaldo dessa linha de investigação perpassa pelos sujeitos interessados diretamente por essa temática, que são os alunos e professores de Londrina, que há anos estão envolvidos com as práticas de leitura desenvolvidas nas bibliotecas da rede por meio de projetos e estudos anteriores, tais como os de Silva (2006) que vem

desenvolvendo estudos de forma direta e indireta nas bibliotecas escolares de Londrina, espaços esses, que ficam dentro das escolas públicas, sob a responsabilidade da prefeitura municipal.

Em Londrina-PR, as Bibliotecas Escolares já fazem história dentro das unidades de ensino do município, há mais de 40 anos, o que dá subsídio para estudar a trajetória, os investimentos e o funcionamento desses espaços. Londrina é um município que ocupa uma área de 1.653,075 Km<sup>2</sup>, na região norte do estado do Paraná, Sul do Brasil, ficando a 379 km de Curitiba, capital do estado, e a 1.083 km de Brasília, capital federal

No que tange à educação fundamental, Londrina possui na rede municipal um total de 83 unidades escolares, que atendem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo o fundamental II (6º ao 9º ano) sob a jurisdição do Estado. Porém, é importante destacar que existem mais 132 unidades de educação infantil (67 creches e 65 pré-escolas) que são conveniadas com o município.

Por meio deste breve relato histórico, é possível ver a importância da cidade de Londrina-PR como polo industrial, comercial e educacional. Assim, torna-se pertinente dentro deste resumo, ter como parâmetro programas desenvolvidos nas bibliotecas escolares de Londrina, dado aos inúmeros benefícios que essas bibliotecas vêm proporcionando aos estudantes e à comunidade em geral.

Considerando a aquisição do hábito da leitura como processo contínuo de produção de sentido e como aspecto fundamental para a promoção cultural do cidadão, é necessária a utilização de uma metodologia que privilegie a participação da biblioteca escolar como agente ativo no processo de mediação e formação de leitores, mediante estratégias e práticas de leituras voltadas efetivamente para a constituição do leitor crítico e reflexivo.

Obata (1999), salienta que é necessário mais do que a promoção da leitura, é importante que seja feita a sua apropriação, levando a biblioteca a assumir-se como ambiente interativo, espaço não apenas de difusão, promoção ou disseminação da informação e da cultura, mas também um local em que o leitor possa ter voz, posicionamentos e interpretações, por meio de projetos e práticas de incentivo à leitura.

### **Procedimentos metodológicos**

Em Londrina, de acordo com a Secretaria de Educação, há 73 bibliotecas escolares em funcionamento, porém, foram selecionadas 03 (três) bibliotecas para observação direta das atividades, realização de entrevistas com os Professores Regentes de Oficina de Biblioteca e aspectos estruturais

(acervo, mobiliário e estrutura física). É importante destacar que os critérios estabelecidos para a escolha das bibliotecas também levaram em consideração os aspectos metodológicos, geográficos e sociais; afinal, foram elaborados questionários semiestruturados que, de acordo com Marconi e Lakatos (2009), associam a análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema e facilitando, assim, a interpretação dos dados obtidos.

Com base em critérios de escolha, selecionamos três escolas, cujas bibliotecas foram observadas. Por uma questão de privacidade chamaremos as escolas por meio de nomes fictícios. As três unidades escolhidas para observação foram: a Escola Municipal Vinicius de Moraes, localizada na região central da cidade, com 364 alunos matriculados; a Escola Carlos Drummond de Andrade, situada em uma região mediana de Londrina, com 280 alunos matriculados e; a terceira, a Escola Monteiro Lobato, que fica na periferia da cidade, com 370 alunos. Após a escolha das unidades escolares, tivemos condições de agendar as visitas nas bibliotecas selecionadas visando a aplicação dos instrumentos e a observação dos espaços.

A ferramenta utilizada para investigação, foi por meio da entrevista semiestruturada, que é um dos instrumentos utilizados no estudo de caso, e, é por meio dela que se pode obter informações quantitativas e qualitativas. Portanto, a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com três professores que trabalham nas bibliotecas escolares, três alunos, uma professora responsável pela administração de todas as bibliotecas da rede municipal, e com a secretária municipal de educação, com objetivo de obter informações sobre a promoção das práticas de leitura realizadas dentro das bibliotecas pesquisadas.

As entrevistas com os professores que atuam nas bibliotecas escolares tiveram como base um questionário com 14 questões abertas que abordavam aspectos de formação/qualificação, atividades desempenhadas no dia a dia da biblioteca escolar, além de projetos realizados nesse espaço. Já com as gestoras das escolas, as entrevistas foram compostas por 15 perguntas abertas, que discutiam questões como o envolvimento da gestão com os programas da biblioteca, investimentos, expectativas e o olhar do gestor com relação a biblioteca escolar e demais aspectos de cunho administrativo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o presente resumo é um estudo de caso de caráter quanti-qualitativo. Dessa forma, associa-se a análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema estudado, o que facilitou a interpretação dos dados obtidos.

De acordo com Bakhtin (1999), dentro da concepção do estudo sobre biblioteca escolar, é importante ressaltar que os projetos e as práticas desenvolvidas nesses espaços, tenham uma concepção de linguagem dentro de um processo criativo, que se materialize pelas enunciações, uma concepção de linguagem em que seu caráter ideológico não possa ser compreendido separadamente do fluxo da comunicação verbal, assim sendo, o sentido é construído no discurso e essa construção envolve os participantes, a situação imediata ou um contexto mais amplo.

## Resultados e Discussão

Antes do ano de 2002, segundo Silva (2006), praticamente todos os projetos e atividades de leitura realizadas nas bibliotecas escolares de Londrina tinham como premissa a solicitação de trabalhos após as atividades da Hora do Conto ou de qualquer atividade de leitura realizada. Com a implantação do projeto “Palavras Andantes”, premiado pelo programa Viva Leitura e estruturado pelo Prof. Dr. Rovilson Silva no ano de 2002, o projeto apresentava como proposta central: a formação do mediador de leitura que atuava nas bibliotecas escolares. Segundo (Silva, 2006, p.18), o Projeto “Palavras Andantes” circunscreveu-se em quatro pilares: “formação do professor que medeia à leitura literária na escola; realização semanal da Hora do Conto; ampliação do acervo e readequação pedagógica e arquitetônica da biblioteca escolar”.

Alicerçado nessas concepções, pudemos acompanhar algumas atividades realizadas em três bibliotecas pesquisadas em Londrina e constatamos como elas se processavam e quais as principais estratégias utilizadas nesses espaços para consolidar as práticas de leitura.

Uma das principais atividades realizadas nas bibliotecas é a Hora do Conto, em média a sua duração gira em torno de 15 minutos. Notamos um grande envolvimento dos alunos que ficavam fascinados com o desenrolar das histórias.

Observamos que um dos motivos para o sucesso da Hora do Conto é o preparo das atividades que contemplam leitura, desenho, oralidade, além disso, os professores situam o leitor sobre o que será trabalhado, deixando claro quais são os objetivos da leitura, além de usar habilidades e estratégias que atendem às necessidades e aos objetivos propostos. Todo esse planejamento e preparação condizem com as ideias de Solé (2007) quando ressalta a necessidade do preparo das atividades de leitura e alerta para a importância do uso de estratégias que contribuem para ativar os conhecimentos prévios do leitor.

“Antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar estas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.50).

Outros momentos de leitura realizadas nas bibliotecas são as atividades divididas em três etapas no horário de visitação das salas. Acompanhamos a atividade com uma turma de 4º ano e o tempo de duração é de aproximadamente 45 minutos. Nos primeiros 15 minutos, os alunos de forma espontânea, contam aos colegas e à professora a história do livro que leram durante a semana, podendo contar ou ler os trechos que acharam mais interessantes.

A oportunidade de compartilhar com os demais colegas a leitura realizada, amplia as ideias do leitor e oportuniza aos demais escutarem uma nova história levando-os ao interesse de realizar a leitura do livro comentado por outras crianças. A esse respeito, (Kuhlthau, 2009, p.113) explica que as “Oportunidades de falar sobre o que leram ou assistiram na televisão ou no cinema vai ajudá-las a entender e interpretar significados”

O Projeto “Sacola da Leitura” é outra atividade desenvolvida nas bibliotecas pesquisadas. Nele cada sala de aula possui uma sacola com aproximadamente cinco livros de gêneros variados e por meio de sorteio cada dia uma criança leva a sacola para casa, e, são instruídas a realizarem a leitura com a família. Há um caderno acompanhando a sacola onde os pais descrevem como foram os momentos de leitura junto com o filho (a), ou seja, os pais relatam essa interessante e enriquecedora experiência de leitura em família.

Outro ponto que merece destaque e que vem contribuindo para que a biblioteca escolar utilize aspectos didáticos, para a formação de leitores, são os projetos realizados nas diferentes épocas do ano letivo; por meio dessa atividade, foi despertado nos alunos o interesse em se aprofundar nas obras de Monteiro Lobato, proporcionando-lhes uma leitura fascinante e prazerosa, leitura essa tão discutida por (Barthes, 2004, p. 20), ou seja, “Texto de prazer: aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”.

Assim, vale afirmar que dentro de uma nova postura de administração escolar, é salutar que o gestor desenvolva meios que contemplem a biblioteca, e, tenha uma visão da mesma como espaço de apropriação de discursos e de intervenção do trabalho com a literatura. Assim, dentro do cenário apresentado nota-se que há políticas voltadas para as bibliotecas escolares em Londrina, contemplando

ações que qualificam os professores, por meio de cursos, oficinas, eventos, e programas que fomentam as práticas de mediação e formação de leitores.

### Considerações finais

Nas três bibliotecas pesquisadas em Londrina, e nas demais escolas da rede municipal, pudemos constatar que desde a implantação do Projeto “Palavras Andantes”, elas têm pautado suas atividades dentro de um planejamento pedagógico e didático bem estruturado, em que os resultados dessas práticas podem ser vistos por meio da evolução dos alunos na leitura e escrita. Mas, para alcançar a tão almejada formação do leitor, vários processos entram em jogo, dentre eles, a mediação adequada. Quanto a isso, observamos que nas atividades de mediação, há nas bibliotecas pesquisadas uma preocupação em ativar os conhecimentos prévios das crianças, apresentando os objetivos da atividade e discutindo a leitura realizada, o que contribui para a compreensão do que foi lido e a apropriação do discurso do outro.

Dessa forma é possível notar que em conjunto, professores, família e poder público estão consolidando a formação de leitores nas escolas municipais de Londrina, tendo como premissa, uma política séria, que privilegia os estudantes da rede municipal, sendo que os frutos desse trabalho já podem ser vistos de forma notória, por meio do interesse dos alunos pelos empréstimos de livros e na qualidade da comunicação oral e escrita dos estudantes, que através dessa popularização da leitura e do acesso aos bens culturais, estão consolidando na rede municipal de ensino de Londrina o projeto práticas de leitura e mediação que têm se constituído como um divisor para a promoção da formação de leitores.

### Agradecimentos

Agradecimento à CAPES pela bolsa e financiamento da presente pesquisa.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. (1999). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

BARTHES, R.(2004) **O prazer do texto**. Editora perspectiva S.A São Paulo – SP

GIROTTO, C.G.G.S; SOUZA, R.J. de. (2010). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da C.S Et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. (pp. 45-114). Campinas – SP. Mercado de Letras.

KUHLTHAU, Carol. (2009). **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. Belo Horizonte: 3ª Ed. Autêntica.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. (2009). **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S/A.

OBATA, R.K. (1999). **Biblioteca interativa**: construções de novas relações entre biblioteca e educação. São Paulo, Nova Série. V.1.

SILVA, Rovilson José. (2006). **O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de Londrina: formação e atuação**. Marília, 2006. 231 f. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Estadual Paulista.

SOLÉ, Isabel. (2007). **Estratégias de leitura**. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora S/A.

## REPENSANDO O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A HUMANIZAÇÃO: UMA PESQUISA DE DOUTORADO EM ANDAMENTO

**Letícia Kondo**  
Universidade Estadual Paulista  
leticia.kondo@unesp.br

### Resumo

É por meio da linguagem que nos colocamos no mundo, que produzimos sentidos, que nos relacionamos, que mediamos nossas relações com o outro, que exercemos poder. A linguagem nos permite a troca e, conseqüentemente, oportuniza a humanização. Refletir acerca do lugar no qual a linguagem tem ocupado nas salas de aula de Língua Inglesa (LI) para crianças do Ensino Fundamental é primordial para que possamos romper com práticas reducionistas, práticas que oferecem poucas oportunidades de uso da língua em sua função real, ou seja, função de estabelecer trocas humanas para a perpetuação da cultura. Sendo professora de Língua Inglesa de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estando amparada pelos estudos/concepções presentes na Filosofia da Linguagem dos russos Bakhtin, Volóchinov e Medvedév, considero a necessidade de promover o diálogo entre as crianças, livros literários e a linguagem na vida. Deste modo, o objetivo geral deste trabalho é apresentar os caminhos, procedimentos e fundamentação teórica de minha pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada “O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A HUMANIZAÇÃO: o encontro com livros literários e estratégias de leitura”.

**Palavras-chave:** Educação; Literatura Infantil; Ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### Introdução

Ter consciência de nossa existência humana e do nosso compromisso perante o mundo precede duas condições: ao mesmo tempo em que somos seres sociais e nos relacionamos entre grupos de variados tamanhos e contextos, ocupamos uma posição única e irrepetível dentro de cada uma dessas relações - só podemos ser porque o outro nos constitui. Seguindo tal premissa, a Letícia de hoje constitui-se por diferentes papéis: sou filha, aluna, professora, amiga etc. Porém, só posso me nomear com tais substantivos graças a existência dos Outros – pais, professores, alunos, amigos etc. - com quem me coloco em contato. São, e sempre serão, eles os responsáveis por me concederem tais estatutos.

Diferente dos animais, nós – humanos – agimos com intencionalidade e criamos necessidades de garantir não apenas nossa existência biológica, mas também cultural. A partir do desenvolvimento da linguagem humana e pelo pressuposto da alteridade - categoria divulgada pelos filósofos russos da

Linguagem Bakhtin. Volóchinov e Medvedév - nos tornamos capazes de estabelecer trocas sociais com o(s) Outro(s) e modificá-lo(s) ao mesmo passo em que modificamos a nós próprios, pois a base fundamental de toda relação de troca é a possibilidade da exotopia, isto é, do olhar de fora que nos traz consciência sobre nós mesmos e, portanto, motiva mudanças.

É por meio do embate de vozes advindo do encontro entre Outro/Eu que presenciamos língua e vida se tocarem, nas palavras de Bakhtin (2011, p.265): “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam) [...]”. Logo, os enunciados concretos materializados carregam intencionalidade, não há qualquer condição de discurso neutro, sempre que nos expressamos estamos nos posicionando e realizando escolhas perante diferentes visões de mundo. Como exemplo, ao lembrar o show de horrores orquestrado por criminosos que tentaram atacar a democracia, fato ocorrido no início de janeiro deste ano - 2023, pudemos testemunhar diferentes canais de comunicação noticiaram a tentativa de golpe utilizando repertórios específicos de palavras, palavras estas que estabelecem visões políticas e sociais determinantes dos sujeitos por trás dos enunciados: é impossível expressar-se sem manifestar ideologias dos lugares que habita e grupos dos quais se relaciona.

Se produzir enunciados - formados por diferentes maneiras de expressão como a oralidade, escrita, desenho, música etc. - é a condição básica para nos colocarmos ativamente no mundo, ou seja, representa nosso ato responsivo e responsável, todo enunciado que materializamos possui como princípio o desejo pela contrapalavra: eles respondem a enunciados produzidos anteriormente e almejam por novos, que venham a confrontá-los. Neste movimento contínuo de responder e esperar por uma contrapalavra presenciamos um embate ininterrupto – uma arena de gladiadores – formando-se entre os significados a serem atribuídos às palavras: ao serem materializadas, as palavras banham-se de ideologias para cumprir com uma função social específica, ou seja, constituem-se signos. Volóchinov (2017, p.95) destaca que:

[...] o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social.

Quando pensamos nas criações humanas é inevitável não estabelecer uma relação com o fato de que tudo que o homem já adquiriu culturalmente só foi exequível de ser propagado às futuras gerações por meio da linguagem. Logo, ao estabelecer um diálogo no qual exista a troca de enunciados, o homem

possibilita que não seja necessário reinventar o mundo a cada nova geração: somos responsáveis por construir cultura e deixar cultura aos próximos habitantes do planeta.

A educação escolar é parte fundamental deste movimento, as escolas precisam criar condições necessárias ao desenvolvimento integral das crianças, transmitindo a cultura humana e oportunizando momentos nos quais elas consigam exercer sua palavra, isto significa que a sala de aula precisa promover o diálogo, o encontro de vozes. No entanto, sabemos que a rotina escolar tem se organizado de forma a inviabilizar o diálogo e as trocas. Há um profundo exercício monológico no qual a palavra do professor torna-se a única e verdadeira dentro do ambiente. Conforme já denunciava Paulo Freire (2013), vivenciamos práticas de “educação bancária”, uma educação responsável por retirar os alunos da posição de sujeitos e transformá-los em objetos destinados ao depósito de conteúdos: alunos são colocados na posição de recipientes vazios – sem conhecimentos prévios e incapazes de pensar criticamente por si próprios - nos quais serão depositados os conteúdos escolares. O projeto “ensinar” requer construção e interação, por isso, só se educa quando a fala do professor deixa de ser PARA os alunos e torna-se um diálogo COM eles.

Apenas com o respeito e a valorização das diferentes vozes presentes no ato de ensinar seremos capazes de transformar o lugar que habitamos hoje, o planeta Terra, em um local mais justo e menos colonizador de ideias antidemocráticas. Desta forma, contemplamos novamente a importância de vivenciar conscientemente os pressupostos “alteridade” e “exotopia”, presentes nos estudos filosofia da linguagem dos russos supramencionados.

### **Procedimentos metodológicos**

Assumindo meu papel como professora de Língua Inglesa – doravante LI – que busca manter vivo o gosto pela luta contra o poder apassivador do “bancarismo” e que almeja fazer parte do processo de uma educação mais humanizadora, estabeleço como objetivo fundamental um percurso de pesquisa no qual seja possível a construção de momentos significativos aos alunos durante nossos encontros, ou seja, momentos nos quais possamos vivenciar as relações de troca carregadas pela alteridade de seres singulares que se constituem a cada novo encontro.

Sabemos que aspectos da globalização criaram a “necessidade” em diferentes povos de ler e se comunicar oralmente utilizando o inglês, a fim de que se torne possível participar da corrida capitalista. Como reflexo desta realidade mundialmente estabelecida, o ensino da LI tornou-se parte obrigatória do

currículo das escolas brasileiras para estudantes do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Embora não exista a obrigatoriedade do ensino da LI para as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais, os colégios particulares brasileiros têm inserido há longos anos o inglês em seus currículos como estratégia para atrair os pais que almejam preparar seus filhos para carreiras de “sucesso”.

No entanto, não são apenas os colégios particulares que vêm se moldando a tais realidades impostas, cada vez mais as prefeituras têm optado por trazer para o ensino das crianças da Educação Infantil e do ciclo I do Ensino Fundamental aulas de Língua Inglesa. Deste modo, as crianças entram em contato com esta “língua outra” e ela passa a integrar parte de sua rotina escolar, trazendo consigo concepções e formas de propagar ideologias. Na prática, podemos considerar como uma grande realidade das aulas de LI para as crianças o ensino de vocábulos soltos e, quando muito, frases prontas para que as crianças memorizem e repitam. Os alunos não são convidados a se expressarem e utilizarem uma linguagem viva, nem tampouco a refletirem acerca das culturas e ideologias propagadas por essa língua outra.

Recentemente, o ensino de Língua Estrangeira para Crianças – LEC – tem despertado interesse dos pesquisadores, cresce o número de estudos brasileiros preocupados, principalmente, com a formação dos professores destinados a tal público – dada a realidade da existência de poucos cursos de Letras que ofertem disciplinas relacionadas ao ensino de LEC no Brasil – e com as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Tais constatações foram possíveis de ser identificadas devido ao percurso fundamental de minha pesquisa de mestrado, o estudo bibliográfico de artigos, teses e dissertações relacionados ao ensino da Língua Inglesa dentro da realidade escolar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando os resultados obtidos em minha pesquisa de mestrado, bem como, novas reflexões e questionamentos surgidos, o projeto a ser realizado em caráter de pesquisa de doutorado é uma extensão de minha caminhada como pesquisadora na área da Educação que adota a Filosofia da Linguagem como teoria fundamental para refletir acerca das relações humanas, relações baseadas na troca de enunciados vivos e grávidos de signos. Para este novo momento de pesquisa, tenho como objetivo geral analisar o processo de humanização das crianças no ensino da LI possibilitado pelas trocas dialógicas durante momentos de leitura literária. Para tanto, promoverei encontros semanais com os alunos dos terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental nos quais estabeleço os seguintes

procedimentos metodológicos: - Planejar, realizar e avaliar encontros literários semanais com os alunos do terceiro e quartos anos do Ensino Fundamental nos quais eles possam ter oportunidades de construção da aprendizagem da LI e humanização por meio do uso da linguagem viva e momentos de troca; - Observar, examinar e refletir sobre como as crianças mobilizam as estratégias metacognitivas de compreensão leitora durante a leitura dos livros literários em língua inglesa e a contribuição desta abordagem para a aprendizagem da língua; - Utilizar a pedagogia Freinet e suas técnicas como base para a organização do trabalho pedagógico durante os encontros literários no ensino da LI, bem como compreender o impacto desta perspectiva para o processo de humanização na infância.

### Resultados e Considerações finais

Diante do objetivo de pesquisa anunciado, a busca por analisar o processo de humanização das crianças no ensino da LI possibilitado a partir dos encontros a serem realizados advém da necessidade como professora-pesquisadora que almeja encontrar caminhos em sala de aula que possam romper com as características utilitaristas de ensino da LI e, deste modo, possibilite provocar reflexões sobre a necessidade da construção de um processo de ensino-aprendizagem menos voltado ao individualismo e menos carregado por métodos de controle/obediência, em contrapartida, mais preocupado com o pleno desenvolvimento das crianças. Assim, ao me colocar na posição de professora-pesquisadora busco respostas que possam intervir em minhas práticas pedagógicas junto às crianças e almejo, por meio das ações propostas, trazer contribuições para os estudos acerca do Ensino de Línguas para Crianças no campo brasileiro.

### Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Paulo Bezerra (trad.). 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (trad.). São Paulo: Editora 34, 2017.

## A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

**Letícia Vidigal**

Universidade Estadual de Londrina  
leticiavidigal@uel.br

**Sandra Aparecida Pires Franco**

Universidade Estadual de Londrina  
sandrafranco@ule.br

### Resumo

A formação do sujeito leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental revela-se como problemática atual. São constantes os relatos de professores sobre a falta de compreensão de seus estudantes durante o ato de ler. O presente texto teve por objetivo apresentar a Teoria da Atividade de Estudo como possibilidade de organização do ensino para a formação do sujeito leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi utilizada pesquisa bibliográfica, com base em autores, como: Davidov (2020), Davidov e Márkova (2019), Clarindo (2020), Arena (2010), Giroto e Souza (2010) e Abreu (2020). Os resultados demonstraram aproximações possíveis entre a Teoria da Atividade de Estudo e a formação de leitores, pois esse sistema didático proporciona as ações de análise, modelagem, transformação, síntese, controle e avaliação, além de contribuir com o desenvolvimento das capacidades de análise, planificação mental e reflexão, fundamentais para o ato de ler. Conclui-se que a aprendizagem do ato de ler precisa superar a transmissão de conceitos e a decodificação de códigos linguísticos para, além disso, proporcionar a aprendizagem de modos de agir diante de textos, a fim de que outros sejam compreendidos de maneira autônoma.

**Palavras-chave:** Teoria da Atividade de Estudo; Formação de leitores; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### Introdução

A Teoria da Atividade de Estudo, a partir de Elkonin-Davidov-Repkin, guisa de contextualização, é um sistema didático próprio da Didática Desenvolvimental da Aprendizagem. A didática desenvolvimental surgiu na Ex-União Soviética, em 1950, associada à psicologia histórico-cultural e foi gerada no contexto da edificação da sociedade socialista. O objetivo das pesquisas consistia em confirmar a tese de Vigotski sobre o papel essencial da aprendizagem das crianças em seu

desenvolvimento psíquico, partindo da hipótese de que as bases do pensamento teórico se formam durante a assimilação de conhecimentos e atitudes, durante a atividade de estudo (Puentes, 2019).

Com base nisso, vislumbramos na Teoria da Atividade de Estudo a possibilidade de proporcionarmos, assim como a formação do pensamento teórico, a formação do sujeito leitor, pois o ato de ler é uma necessidade humana na qual o sujeito está em atividade e, portanto, possui papel inerente a ela.

Por meio de uma pesquisa maior, de doutoramento em Educação, em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina, partimos das hipóteses de que os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam se apropriar de atitudes, nomeadas por modos de ação, durante a aprendizagem do ato de ler, de modo que respondam às questões: como desenvolver o ato de ler? Como agir sobre um texto? Quais perguntas posso fazer antes, durante e depois da leitura? Quais as possíveis relações a serem estabelecidas?

Sendo assim, o presente texto tem por objetivo apresentar a Teoria da Atividade de Estudo como possibilidade de organização do ensino para a formação do sujeito leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de possíveis aproximações.

### **Procedimentos metodológicos**

A fim de alcançar o objetivo deste texto foi realizada pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Como fontes bibliográficas, utilizamos textos de Davidov (2020), Davidov e Márkova (2019) e Clarindo (2020), por contribuírem com a compreensão sobre a Teoria da Atividade de Estudo, e publicações de Arena (2010), Giroto e Souza (2010) e Abreu (2020), por discutirem sobre a formação do ato de ler.

Importante destacar que a estrutura da Atividade de Estudo é variada, a depender do autor e época em que desenvolveu seus estudos. Neste texto, consideramos a estrutura proposta por Davidov (2020), inicialmente publicada em 1986. Selecionamos este recorte em função da maior quantidade de publicações as quais as pesquisadoras tiveram acesso no momento da pesquisa.

Nessa estrutura, Davidov (2020, p. 221), propõe seis ações de estudo:

1. Transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto em estudo; 2. Modelagem da relação diferenciada na forma objetual, gráfica e por intermédio de signos; 3. Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em uma 'forma pura'; 4. A construção de um sistema de tarefas particulares que é resolvido por um modo generalizado; 5. Controle sobre a implementação das ações anteriores; 6. Avaliação da assimilação do modo generalizado como resultado da solução de determinada tarefa de estudo.

Essas seis ações buscam reproduzir o movimento dialético do conhecimento, que parte do geral em direção ao particular e que objetiva a ascensão do abstrato ao concreto. Conforme Kosik (1976, p. 31), “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado.”

O autor explica, ainda, que a interpretação da realidade se dá por meio de um método que parte de um todo imediato, pautado por representações, opiniões e experiências, porém caótico, e num movimento em espiral, chega a um resultado que não era conhecido, por meio do abstrato, da mediação da parte, do conceito, como vimos anteriormente.

## Resultados e Discussão

Conforme Davidov e Márkova (2019, p. 197), “[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos gerais de ação na esfera dos conceitos científicos [...]”. Para os autores, por meio das ações, o estudante compreende seu processo de aprendizagem e constrói os conceitos científicos necessários à resolução dos problemas postos.

Para Arena (2010, p. 243):

A leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. [...] professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos.

A primeira ação de estudo, conforme a Teoria da Atividade de Estudo, com base em Davidov (2020), consiste na transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto em estudo. Ao trabalharmos um gênero textual, analisamos junto aos estudantes seus principais

elementos, como: data, local, locutor, interlocutor, circulação e conteúdo temático. Ao relacionar seus elementos, o estudante encontra a essência desse texto.

A segunda ação de estudo consiste na modelagem da relação diferenciada na forma objetiva, gráfica e por intermédio de signos. Este pode ser o momento de utilizar as abstrações iniciais, gerais para encontrar outras abstrações mais específicas. Para tanto, o estudante se utiliza de esquemas, modelos, desenhos, registros, etc. (Davidov, 2020). Assim, podem ser levados a desenhar ou esquematizar sobre a leitura que fizeram do texto. Ao observar esses modelos, verificamos se houve uma síntese de seu significado.

Na terceira ação de estudo, propõe-se uma transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em uma 'forma pura' (Davidov, 2020). Para tanto, podem ser propostos desafios para que a modelagem feita inicialmente pela criança seja posta em questionamento, avaliando se expressam a ideia geral do texto.

Na quarta ação de estudo, o objetivo consiste que o estudante construa um sistema de tarefas particulares que deva ser resolvido por um modo generalizado, isto é, utilizando o que aprendeu até o momento. Aqui, os alunos constroem o conceito, diminuindo a orientação do professor e ascendendo à autonomia (Davidov, 2020). Nesse momento, o estudante é levado a conhecer um outro texto e utilizar os procedimentos utilizados anteriormente, agora numa nova leitura.

A quinta e sexta ações dizem respeito ao controle sobre a implementação das ações anteriores e avaliação da assimilação do modo generalizado como resultado da solução de determinada tarefa de estudo (Davidov, 2020), e ocorrem durante todo o processo descrito. Os estudantes podem ser incentivados a se perguntarem: resolvemos as tarefas? Como chegamos às conclusões? Qual a minha compreensão em torno do texto lido?

Durante esse processo de aprendizagem, o estudante tem a possibilidade de desenvolver capacidades do pensamento teórico, como análise, planificação mental e reflexão. Clarindo (2020) explica que a capacidade de análise consiste em dividir o objeto em diversas partes e perceber destas o que é fundamental e o que não é fundamental.

Ao se deparar com um texto para ser lido, isto é, compreendido, o estudante diante deste problema, precisará realizar uma análise do material por meio de uma Atividade de Estudo. Desse texto, num primeiro momento, é preciso distinguir entre o que é essencial para a criação de sentidos. O

estudante precisará desmembrar todo o texto e reconstruí-lo ao final da leitura para chegar à uma síntese, estratégia de leitura enfatizada por Girotto e Souza (2010).

Uma segunda capacidade descrita por Clarindo (2020) consiste na planificação mental, que reside na antecipação de ações e definição de modos de conseguir realizar uma tarefa, prevendo os resultados de ações futuras. O estudante, ao manusear um texto, precisará prever os resultados de suas ações futuras. Ele pode se questionar a respeito do meio de circulação, conteúdo temático, locutor, interlocutor, etc.

A terceira capacidade, explicada por Clarindo (2020, p. 171), refere-se à reflexão, que “[...] busca o discernimento, a diferenciação entre o conhecido e o desconhecido e, formulando sempre uma hipótese sobre o que é esse desconhecido, dialogando constantemente sobre suas próprias ações e as de seus pares.”. Apoiada nos escritos de Bajard, Abreu (2020, p. 4) explica que “todo o processo de reflexão se baseia em encontrar sentidos no texto: a criança aprende a fazer perguntas ao texto (em vez de sempre recebê-las prontas) e, por meio de sinais gráficos, com a ajuda do professor, encontrar possíveis respostas a suas perguntas.”

### **Considerações finais**

Tendo em vista o objetivo de apresentar a Teoria da Atividade de Estudo como possibilidade de organização do ensino para a formação do sujeito leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de possíveis aproximações, consideramos que o sistema didático proporciona, durante a formação de leitores, instrumentos fundamentais para que a compreensão do texto seja alcançada, para além da decodificação do código linguístico.

Dessa forma, pode ser proporcionado ao estudante oportunidade de consciência de suas necessidades de aprendizagem, tornando-o sujeito real da atividade. Entendemos que isso não poderia se dar por meio de ações que respondessem a exigências externas, como “aprender para passar de ano”, “aprender porque é importante”, “aprender porque vai cair na avaliação”, num processo mecânico, de treinamento, demonstrações, repetições e exercícios. A aprendizagem passa a ser organizada de modo que o estudante busque o objeto que satisfaça sua necessidade de apropriação; que satisfaça sua necessidade de encontrar explicações mais consistentes; que desvele a essência dos fenômenos (Clarindo; Miller, 2016).

Da mesma forma, a aprendizagem do ato de ler, seja por leitores iniciantes, seja por leitores mais experientes, precisa superar a transmissão e assimilação de conceitos para, além disso, proporcionar ao sujeito a aprendizagem de modos de agir diante daquele objeto a fim de que outros sejam apropriados de maneira autônoma.

Ler é uma forma de ação e a apropriação de conceitos é uma exigência para o processo de significação do texto lido. De acordo com Silva e Arena (2012), na interlocução entre autor, leitor e obra há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar e uma nova compreensão do sujeito para o que se lê. A leitura, a partir desse entendimento, torna os sujeitos ativos e criativos e revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos.

## Referências

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. FUNÇÕES DO ESPAÇO BRANCO ENTRE AS PALAVRAS NA CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS ESCRITOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

Alfabetização humanizadora: vez e voz às crianças. **NaHum**: núcleo de alfabetização humanizadora. Boletim 1. nov. – dez. 2020

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. **Atividade de estudo e capacidades do pensamento teórico**: análise, reflexão e planificação mental. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MILLER, Stela. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 261-270, maio-ago. 2016.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. 2ª ed. Uberlândia: CRV, EDUFU, 2020.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich; MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. A concepção de atividade de estudo dos alunos. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Org). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 189-210.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelin Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Estratégia de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PUNTES, Roberto Valdés. Didática Desenvolvimental da Atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-2015). In: PUNTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Org). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 25-52.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, Spain, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

## A COMPREENSÃO LEITORA E O ENUNCIADO LITERÁRIO: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

**Liene Keite de Lira da Mata**  
Universidade Estadual Paulista  
lienekeite@gmail.com

### Resumo

O presente texto aborda parte do estudo de pesquisa de doutorado que teve por objetivo compreender os princípios fundamentais da Teoria histórico-cultural, Teoria da atividade e da Filosofia da linguagem para o trabalho com os enunciados no processo de ensino -aprendizagem da linguagem escrita. Traz a atividade de leitura com as estratégias de leitura para a compreensão dos gêneros de enunciados. O texto discorre sobre processos de compreensão leitora, a arte e o gênero literário no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

**Palavras-chave:** Educação. Leitura. Compreensão. Enunciado Literário.

### Introdução

Para os processos de ensino-aprendizagem de enunciados à leitura compreensiva usamos estratégias de leitura com os escolares dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de criar sentidos aos textos lidos.

O uso das estratégias de leitura objetiva a leitura compreensiva dos enunciados, pois na atividade de ler o pensamento ativa perguntas e respostas ao escrito em um processo de elaboração de sentidos, assim a leitura não pode ser separada do pensamento, portanto os processos de leitura são os próprios pensamentos que são estimulados e dirigidos pela linguagem escrita.

Evidenciamos a primeira condição para a compreensão leitora, a ligação da criação de sentido do leitor com o conhecimento prévio que possui. O pensamento precisa de condições para a atividade de leitura com compreensão, uma vez que, não podemos compreender bem algo se não temos informação sobre o assunto, como ler um texto de uma temática da qual não dominamos, deste modo, sem saber informações sobre o tema não realizamos conexões para conseguirmos compreender a temática lida.

Diferente de ler preocupado com decodificação da palavra impressa, importa a habilidade de utilizar os olhos o mínimo possível, e essa habilidade é adquirida pelas crianças e demais leitores na

medida em que se insere a perspectiva do mundo visual aos demais aspectos do dia a dia. (SMITH, 1999).

Se por um lado, para ler, é preciso da informação gráfica passando pelos olhos, por outro lado, essa informação gráfica não é insuficiente e não pode ser o foco do ensino, porque é necessário o conhecimento da linguagem relevante que está por trás dos olhos, ou seja, o conhecimento prévio, aquele conhecimento sobre o assunto, a informação não visual, assim quanto mais informações não visuais um leitor tiver menos necessitará de informação visual, e quanto menos informação não visual usar mais dificuldades terá para ler.

A escola precisa encarar o desafio de ensinar os enunciados orais e escritos como unidade da linguagem valorizando a diversidade de enunciados, assim como os enunciados literários fundamentais no trabalho com as crianças, jovens e adultos por sua linguagem polissêmica.

Além do mais, a linguagem verbal e escrita por sua função simbólica de generalização, atua com os significados e sentidos do mundo material e imaterial no processo de aculturação.

### **Procedimentos metodológicos**

O uso da linguagem gráfica<sup>10</sup>, em uma cultura permeada das atividades de ler e escrever é necessária para o desenvolvimento da capacidade generalização dos conhecimentos e conceitos presentes nesta linguagem mais complexa.

A investigação maior de pesquisa de que resulta este trabalho como parte da tese adotou como metodologia a pesquisa teórica, lançando mão da pesquisa bibliográfica como procedimento de geração de dados.

Em nossa análise, discorremos sobre o princípio da aprendizagem cultural e histórica para a formação da personalidade humana no desenvolvimento das capacidades superiores, também analisamos o princípio de desenvolvimento da linguagem simbólica diante das necessidades engendradas na prática social, e a palavra como instrumento do pensamento em um processo de transformação do significado da palavra até o conceito;

---

<sup>10</sup> Usamos a palavra **gráfica** como adjetivo relativo à grafia - os caracteres (sinais gráficos da escrita de uma língua).

Encontramos o princípio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas interligadas ao princípio do desenvolvimento da atividade do sujeito em um sistema de relações, uma vez que todas as funções estão inter-relacionadas e formam uma unidade dialética dos aspectos intelectuais, afetivos e volitivos dos sujeitos.

O funcionamento psicológico resulta da totalidade do sujeito com os seus desejos, necessidades, emoções, motivações, ou seja, a formação de sua personalidade.

Neste trabalho sintetizamos a importância da compreensão das estratégias de leitura e destacamos a arte e o gênero literário em atividades geradoras de compreensão e sentido voltadas para a formação integral dos sujeitos.

### **A leitura compreensiva**

Ler com compreensão requer antecipações, estratégias com questionamentos específicos, pois é com o conhecimento prévio que o leitor realiza conexões com o texto lido, e esse conhecimento anterior é bem maior do que consegue retirar de um texto como uma notícia no jornal, por exemplo; o enunciado vai ao encontro dos conhecimentos e explicações de mundo que o leitor já possui. perguntas específicas buscam respostas, e quando se responde a algumas questões formuladas pelo leitor ocorre a compreensão; por isso, a previsão e compreensão são inter-relacionadas.

Os leitores farão conexões entre o texto (enunciado) e o seu conhecimento prévio entre outros textos lidos, experiências pessoais, por exemplo, fazendo relações do com fatos relacionados à leitura feita; é importante o/a educador/a compreender que as inferências e antecipações podem ser ensinadas por meio de dicas que ajudarão as crianças a relacionarem o que já sabem àquilo que estão aprendendo, sendo ativas no processo de leitura levantando suas hipóteses sobre o texto.

Ao notarmos as especificidades e complexidade do ensino e aprendizagem da leitura, fica evidente a necessidade da ampliação de ações que visem a atividades com tarefas de leitura bem planejadas e avaliadas.

As sugestões de estratégias “Quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.77). São importantes os questionamentos feitos ao texto pela criança, em diálogo com o outro mais

experiente, ajudam o novo leitor a antecipar e prever o que lê estritamente ligado ao olhar sobre a informação, provido de aparato teórico, ou seja, o conhecimento que já possui.

Nesse processo a educadoras dialogam para saber as estratégias usadas pelos alunos e conhecer as conexões que fizeram, dando exemplos de conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo. As crianças ao usarem estratégias de leitura tentam construir sentido no texto e farão conexões a partir do conhecimento prévio que possuem podendo realizar conexões fora do contexto; por isso, o professor dá exemplo das conexões que fez. “Há um número de armadilhas que atrapalham as crianças quando fazem conexões, o professor deve ficar atento e moldar adequadamente a estratégia em foco, para que as crianças não façam conexões rápidas e descontextualizadas” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.69).

De toda maneira o leitor precisa de conhecimentos prévios, ou seja, de um arcabouço cultural para realizar conexões e demais estratégias de leitura. Precisa ter a capacidade de fazer conexões com as experiências pessoais.

Ensinamos as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, dando os elementos para conseguirem realizar as conexões, precisam ir aprendendo a estabelecer relações com diferentes gêneros textuais para ajudar no processo de realização de conexões de temáticas e conceitos abordados.

Do mesmo modo, a metacognição é importante para o próprio pensamento de uso das conexões e demais estratégias usadas para desenvolverem a capacidade de compreensão leitora.

Há essas duas condições específicas de leitura, antecipação ou previsão e o conhecimento prévio, quando o leitor questionador antecipa e prevê o que lê estritamente ligado ao olhar sobre a informação, provido de aparato teórico, ou seja, o conhecimento que o leitor já possui, e esse conhecimento investido na leitura para compreensão é bem maior do que vai obter, pois é necessária uma quantidade superior de conhecimento prévio para a compreensão na comunicação da leitura.

Diferentemente de entender os processos de leitura ligados a decodificação de sons, compreendemos os processos de leitura em suas unidades de sentido em enunciados/textos e sua capacidade semântica ligadas aos sistemas de funções psíquicas superiores as quais são integradas nas atividades de leitura e escrita para a atribuição de sentidos.

As conexões mentais da leitura remetem à relação dos enunciados concretos formados em unidades verbais e extraverbais na esfera da comunicação entre os sujeitos; assim, elegemos o

enunciado/texto em seus gêneros como o instrumento propício ao trabalho com a leitura no processo de ensino e aprendizagem na escola.

A leitura compreensiva acontece no estabelecimento de conexões em que um enunciado corresponde a um elo em uma corrente com demais enunciados, ou seja, um texto (enunciado) ligado ao outro, e este texto compreendido sempre em relação a seu contexto, uma vez que, o enunciado é constituído das unidades verbais e extraverbais que carregam consigo toda a carga valorativa de quem faz uso da palavra em determinado contexto.

Em suma o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita deve basear-se na compreensão de textos (enunciados) em seus gêneros, portanto, o ler e escrever deve ser ensinado como uma atividade cultural, deste modo, os enunciados escritos em seus gêneros são usados para a criança apropriar-se da cultura humana antes mesmo de que ela faça a leitura convencional da linguagem escrita. Miller (2017) ressalta que a escola ao ensinar a língua materna com seus gêneros tem como uma de suas tarefas disponibilizar ao aluno os meios adequados para dominar essa linguagem.

### **A prática de leitura, a arte e o gênero literário**

Em “A palavra na vida e a palavra na poesia”, Volóchinov (2019) clarifica que o enunciado concreto se dá no processo de interação social entre os participantes das trocas verbais; em outros termos, o contexto vivo da comunidade gera a forma e o significado do enunciado, que usa a avaliação social e histórica dos interlocutores para a sua concretização.

Por exemplo, no enunciado literário, surgem elementos do enunciado cotidiano, onde a composição verbal do gênero poético traz elementos extraverbais, e o horizonte dos subentendidos torna possível a compreensão do enunciado em seu gênero: “a forma do enunciado poético enquanto forma dessa comunicação estética específica, realizada no material da palavra” (Volóchinov, 2019, p. 117).

O material da palavra da esfera ideológica cotidiana cria o enunciado que se forma nas trocas do grupo social; assim, há o vínculo entre forma e conteúdo e, também, há a interdependência para a compreensão de um enunciado elucidado por outros enunciados.

Para sairmos do modelo da sala de aula como lugar da imposição formal, como já denunciara Freinet (1979) pois atento aos interesses e motivações das crianças realizou junto a elas técnicas com uma nova organização do espaço e do tempo na escola, práticas pedagógicas

potencializadoras do desenvolvimento de capacidades para a comunicação e expressão dos/as alunos/as com base no princípio de cooperação para a autonomia a livre expressão no trabalho pedagógico quando o aluno/a se e tem organiza a alegria da satisfação da realização da atividade.

Ressaltamos propostas no processo de ensino-aprendizagem em que a criança seja protagonista no processo educativo, ativa e ouvida nas relações de trocas na sala de aula com possibilidades de comunicar-se, agir, organiza-se, enfim participar de todo o processo educativo de modo cooperativo. Sabemos que a mudança da prática pedagógica é um desafio para novas ações do/a educador/a ao transformar o modelo de atuação no processo educativo, uma transformação necessária ao conferir aos alunos/as mais sentido e significado motivando-se às atividades com o objetivo amplo da formação mais integral da personalidade humana.

Visamos a um processo cooperativo entre os/as alunos/as e da professora e alunos/as para a motivação na realização das atividades suscitadas com o gênero literário em uma concepção de educação desenvolvente dos princípios alinhados às propostas pedagógicas defendidas por Freinet, materializadas na ideia de um processo educativo promotor das possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento da criança.

Um modelo de preocupação com o processo de humanização, que valoriza em suas práticas as ações dos/as alunos/as que podem argumentar, fazer escolhas, levantar hipóteses e fazer teorias a partir de suas atividades.

Ainda, frisamos a importância da valorização da dimensão da arte na formação integral humana, e portanto, o uso dos enunciados presentes na literatura infanto-juvenil em suas ricas expressões com as possibilidades de múltiplos sentidos e afetações em suas leituras.

Compreendemos o gênero literário em sua mediação dialética como texto/enunciado polissêmico de expressão artística da riqueza cultural humana contribuindo na formação mais integral dos sujeitos. A literatura, como expressão da arte, continua sendo uma necessidade. “A tensão e a contradição dialética são inerentes à arte; a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser construída, precisa tomar forma através da objetividade” (Ficher, 1981, p. 14).

A arte surge por uma necessidade da vida, para Vigotski, é na arte que se realiza para nós aquela parte da nossa vida que surge em forma de excitações do sistema nervoso que recebe um volume de excitações superior àquele a que pode reagir.

Assim, do ponto de vista psicológico, a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida.

Na criação artística a sublimação se realiza em formas sumamente tempestuosas e grandiosas, realizando-se na percepção artística nas formas dos estilos que a nós se dirigem, formas essas atenuadas, simplificadas e antecipadamente preparadas pelo sistema. Daí tornar-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. (Vigotski, 2010, p. 338-339).

A vivência estética cria uma atitude muito sensível para os nossos atos posteriores, ela nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento, e toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dando a elas um novo sentido que nos leva a ver o mundo com novos olhos. “Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente”. (Vigotski, 2010, p. 338-339).

Compreendemos com a teoria histórico-cultural, teoria da atividade e filosofia da linguagem que a arte é uma necessidade de atos criadores e como uma obra de arte vivenciada pode ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos. Por exemplo, os processos de sublimação na reflexão psicológica mais simples ao revelar que, ao vivenciarmos uma tragédia, estamos colocados pelo autor numa relação de simpatia pelo herói, e a relação da aproximação da morte, por exemplo, alimenta os nossos sentimentos de pavor e êxtase.

Deste modo, procuramos a fonte do prazer em outro lugar, e só a encontramos na catarse, como liberação das paixões despertadas pela tragédia, que, para o autor, constitui um objetivo final da arte, na obra fantástica, segundo Vigotski (2010), a única justificação é o seu fundamento emocional real; a emoção sentida em uma narrativa fantástica ou o pavor de imaginar um bandido são fantasias que, no entanto, suscitam emoções reais; deste modo, as emoções que não são realizadas em vida, encontram vazão e expressão numa combinação arbitrária de elementos da realidade, e antes de tudo, na arte.

A arte em textos/enunciados literários, por sua linguagem polissêmica, em narrativas de histórias, por exemplo, permite que as crianças façam relações com o que já conheciam, realizem conexões a partir de seus conhecimentos prévios, envolvam-se na estética ficcional emocionalmente

pelos sentidos suscitados das tramas criadas na obra, e desenvolvam psicologicamente uma atividade sumamente complexa de luta interna na trama e no drama de sua própria existência.

o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (Faria, 2004, p. 130).

De todo modo, as crianças precisam de diferentes simbolismos para o seu desenvolvimento psicológico integral, (dialogar, escutar histórias, ler, encenar, desenhar, modelar, ler, pintar, dançar, escrever, ler, atividades produtivas criativas) e a arte é uma necessidade da catarse, ou seja, da expressão de emoções humanas. “A arte é um enfoque emocional original e predominantemente dialético da construção da vida” (Vigotski, 1999, p. 328).

Para o autor as emoções como função psíquica mediada por uma via cultural mais complexa que outras funções mentais como a memória, a atenção, o pensamento; assim a arte é um meio de equilibrar as emoções humanas: “[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é o meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (Vigotski, 1999, p. 328-329).

O ato artístico é apontado pelo autor como um ato criador que não é recriado por meio de operações totalmente conscientes, mas que, como atributo de qualquer ato artístico, tem a incorporação obrigatória dos atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, associações etc. Exemplifica com as canções infantis preservadas pelo povo, e o sentido da arte na infância, pelas brincadeiras com palavras e com ritmos e, também, das letras das canções populares que se aproximam dos jogos de “faz de conta”, e a composição destas canções, configurando, assim, a brincadeira como o conto de fadas: uma educadora estética natural da criança.

[...] num mundo de pernas para o ar, nós não só não prejudicamos o seu trabalho intelectual como, ao contrário, contribuimos para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se firmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real (Vigotski, 1999, p. 327-328).

Compreendemos a importância dos gêneros dos enunciados ( textos) orais e escritos em práticas de leitura na escola, as autoras Giroto e Souza (2016) versam sobre a narração de histórias

para as crianças e sobre a diferença que fazem na qualidade da vida imaginativa dos pequenos, deste modo, narrar histórias e usar o livro já envolvendo os bebês e as crianças pequenas em sua pré-história de leitura é muito importante, pois para a formação de qualquer criança, ouvir muitas histórias, escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor.

Nesse contexto de imersão da criança na cultura literária as autoras Franco; Fujita (2016) enfatizam que uma das funções da Literatura é retratar a essência humana em sua totalidade enquanto forma de lutar contra os efeitos do capitalismo. As autoras abordam a questão de os atos de leitura apresentarem-se enfadonhos e chamam a atenção para a questão de como a Leitura Literária é conduzida no contexto escolar, que o professor mal preparado pode tornar as aulas de literatura enfadonhas, com cobranças de atividades mecanizadas, enfatizam que o papel do professor é “(re)pensar sua práxis pedagógica a fim de desenvolver nos alunos formas de se relacionar com a obras artísticas, pois é por meio destas que se formam as funções psíquicas superiores para as recepção estético-literária” (Franco; Fujita, 2016, p. 8).

Se pretendemos sairmos de um modelo enfadonho, ou pouco estimulante às potencialidades e necessidades de representação simbólica das crianças, é importante organizar os espaços e o contexto escolar pensando na qualidade e tipos dos gêneros enunciativos dispostas à leitura, ofertados em ricas possibilidades de atividades para o despertar às práticas de criação, assim criar espaços com recursos planejados para o protagonismo da criança em suas diferentes preferências de representações simbólicas.

### **Considerações finais**

As crianças, desde muito cedo, em seu desenvolvimento psíquico, começam a operar com um sistema simbólico (gestos, desenhos, palavras, movimentos, brincadeiras lúdicas) e a usar as palavras que representam os sentimentos, emoções, afetações expressas na linguagem por meio enunciados verbais e escritos. As/Os educadoras/es precisam compreender a importância dos enunciados/textos completos e concretos nas atividades de leitura e escrita das crianças e sujeitos aprendizes para o desenvolvimento de habilidades e capacidades na formação mais integral de sua personalidade.

Compreendemos a importância psicológica da leitura compreensiva, por isso, usar propostas com o ensino de estratégias de leitura para ativar e auto conhecimento dos processos do pensamento para a compreensão leitora.

Do mesmo modo, incentivar a produção de atividades de representação nas diferentes linguagens, pela compreensão do/a educador/a da arte, não só como uma necessidade da criança em seu desenvolvimento psíquico, mas como uma necessidade humana por toda a vida dos sujeitos.

Somos seres integrais e usamos processos criativos para a compreensão; nesse sentido a nossa atividade teórico/prático é engendrada por conexões de significados sociais históricos e no processo de internalização/objetivação criamos sentidos pessoais que historicamente são produzidos e reelaborados no automovimento de nossa existência.

## Referências

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_, **O método natural I – A aprendizagem da Língua**. Lisboa, Ed. Estampa, 1979.

FRANCO S. A.P; FUJITA E. T.. **Leitura literária: saberes docentes e formação de Professores**. XI Amped Sul. UFPR. Curitiba Paraná, 2016.

GIROTTO, Cyntia Graciella G.S e SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreenderem o que lêem**. In: SOUZA, Renata(org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievitch. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheilla Grilo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

## A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: MÉTODOS E TÉCNICAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CRÍTICA

**Lucas Henrique da Silva Trentin**

Universidade Estadual Paulista  
l.trentin@unesp.br

### Resumo

A pesquisa busca por meio da imersão ao método de revisão bibliográfica, acadêmica e literária, analisar de modo qualitativo as obras teóricas de autores da pedagogia crítica, delimitando-se em desenvolver métodos e técnicas para os anos iniciais do ensino, contemplando a literatura infanto-juvenil como auxiliadora de alfabetização crítica dentro da realidade que envolve o sujeito, a pesquisa destaca diferentes obras infanto-juvenis e resgata estes escritos para o desenvolvimento linguístico do educando dentro da sala de aula na perspectiva crítica de educação, realizada pela “pergunta” que leva a “reflexão”, gerando a “ação” do sujeito sobre o meio, tornando-o histórico em seu processo de alfabetização, dialeticamente. Enfatiza-se como poderá ser realizada uma metodologia literária crítica e efetiva, negando a dinâmica mecanicista e “bancária” do ensino alfabetizador atual, que se embasa num ideal liberal por conta da inerente ligação da política com a educação, visto que o sistema mantém trabalhadores e seus filhos alienados através do “bancarismo” no ensino e num amplo social. O contato com obras literárias deve ser organizado e sistematizado, de modo que a escolha dos títulos seja “dialógica”, onde ambos participam do processo, evidenciando conceitos de “liderança revolucionária”, conservativa e horizontal, especificamente nos campos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Literatura; Alfabetização; Letramento; Crítico.

### Introdução

Busca a partir da metodologia bibliográfica referenciar e evidenciar autores clássicos da pedagogia crítica, bem como realizar revisão e análises literárias com fins de estabelecer métodos e técnicas para a alfabetização crítica inerente ao campo literário, utilizando livros que conversem com a realidade estudantil e façam um trabalho qualitativo no desempenho do educando como agente literário e histórico no processo de alfabetização, para isso é necessário que o educador obtenha uma visão didático, política e crítica da escola e dos métodos de ensino amplamente, como evidencia Freire sobre a escola pública e educação popular: “É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia

dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades.” (FREIRE, 2023, p. 96).

Neste contexto observa-se que a política é uma ferramenta ideológica, que reflete no campo educativo. Através dela, como poder popular e comunitário a mudança pode vir se estabelecer, como destaca Myriam Revault d’ Allonnes em sua obra “A política explicada aos nossos filhos”, a autora explica o porquê de precisarmos de líderes, e o porquê de alguns líderes governarem tão mal. Mas evidencia exemplos de bons métodos organizativos de liderança.

[...] Mas também Devemos pensar em momentos históricos em que os homens exerceram o poder agindo juntos: na cidade grega, como dissemos ainda há pouco, e mesmo mais próximo de nós, durante a Revolução Francesa, quando as pessoas agiram em conjunto para derrubar o poder real, que elas consideravam despótico e ilegítimo, os estados gerais convocados por Luiz XVI se transformaram em Assembleia constituinte ponto final nós também conhecemos em nossa época, situações e experiências em que as pessoas agem em comum: elas falam desculpem partilhem suas ideias e suas opiniões para chegar a uma ação coletiva ponto em 1989 a queda do muro de Berlim foi o resultado de vários meses de Protestos e manifestações. São às vezes e mesmo com frequência momentos de violência, mas nem sempre. A luta não violenta conduzida durante anos por Martin Luther King levou ao reconhecimento dos direitos civis dos negros americanos. (D’ ALLONNES, 2018, p. 30 - 31)

Paulo Freire cunha o conceito de “Liderança revolucionária” dentro da escola, mas sempre refletindo sobre a sociedade num amplo, os líderes governamentais são como os professores e os cidadãos são os estudantes, visto que a escola é o reflexo da sociedade em que se estabelece, compreende-se que é uma instituição social, pois a educação passada de geração em geração, formal ou informal, estabelece-se em todas as sociedades, sejam as mais diversas. O líder revolucionário também é cidadão, suas expectativas são as mesmas e não existe espaço para uma relação vertical, o líder é o povo, pelo povo, com o povo. Na escola deve ser o mesmo. Os preceitos que se estabelecem desta relação devem ser embasados no respeito e na ética, que significa saber se comunicar e se confortar com o outro. Esta visão que o educador precisa ter da sala de aula deve ser reconhecida e trabalhada de maneira mais imersiva nos cursos de formação de professores.

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade a revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo a margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda - exige o pensar certo - que assuma mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 2002, p. 35).

Tem o objetivo de analisar a “Liderança revolucionária” que se embasa no método dialógico, tirando o estudante de sua zona pacífica e o tornando sujeito histórico e participativo a partir do diálogo e da pergunta, revelando as dinâmicas criativas que devem ocorrer. Como rodas de conversa e outros métodos deste processo. A dialogicidade parte da ideia de o estudante ter a voz e ouvir no seu processo de aprendizagem. Daí a importância dos temas geradores, que são temas que proporcionam a geração de outros temas e tecem a relação entre indivíduo ou grupo de indivíduos com o mundo e o mundo com indivíduos.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontramos a palavra na análise do Diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente a outra (FREIRE, 2019, p. 107).

### **Procedimentos metodológicos**

Houve a revisão e análise bibliográfica dos autores teóricos da pedagogia crítica e histórico-crítica, bem como a observação e imersão aos documentos oficiais da federação, sendo a BNCC e a LDB, para moldar uma crítica baseada e fundada em ideais transformadores que evidenciam a questão de classes e relações verticais como as principais problemáticas que interferem numa educação não humanizadora, mas sim, mecanicista e pouco libertária, a pedagogia de Freire se embasa na liberdade das relações entre os sujeitos dentro do ambiente escolar, e também, fora dele, destaca-se como filosofia não só pedagógica, mas de vida, contemplando um amplo, enfatizando a autonomia dos cidadãos através da educação, que não muda o mundo, mas tão pouco este muda sem ela. A educação muda pessoas e pessoas constroem, reconstroem e transformam o mundo.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2002, p. 32).

No Brasil atual, a vigência que embasa o ensino é a BNCC, pautada na Lei de Diretrizes e Bases da educação, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o

conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 06).

Ao analisar a BNCC, compreende-se a lógica da pedagogia pautada nas competências e habilidades. A competência é mais subjetiva e pessoal, enquanto a habilidade é algo mais prático e tangível. Dessa forma, é por meio do exercício de habilidades específicas que chegamos a desenvolver uma competência. Porém na prática e no cotidiano, essa lógica não se desenvolve plenamente, pois a infraestrutura escolar e o baixo investimento em ensino de qualidade estancam as possibilidades de aprender a aprender quando não se tem uma rede de apoio que envolve uma ação conversativa entre escola, sujeito e família, ou seja, espírito comunitário. Newton Duarte explica em sua obra que a revolução escolar é necessária inerente à revolução do sistema, mudando os rumos e transformando a sociedade num todo, para que cada vez mais a educação também se transforme.

Esse tipo de questionamento é fundamental, pois se não possuímos um critério para identificarmos o que é mais desenvolvido e o que é menos desenvolvido, a primeira coisa que deveríamos fazer seria admitirmos que a atividade educativa é desprovida de sentido. Até mesmo as pedagogias do aprender a aprender, que negam a importância da transmissão do conhecimento, precisam de algum critério de desenvolvimento, pois ainda que defendam um processo educativo subordinado a uma evolução espontânea do psiquismo individual, esperam que o aluno evolua de um nível de desenvolvimento menor para um maior. (DUARTE, 2021, p. 38).

Deste modo, a educação literária deve ser conversativa e construtiva a ponto de estabelecer reflexões sistemáticas no sujeito, a fim de torná-lo crítico sobre os temas que tecem a realidade concreta.

## **Resultados e Discussão**

Diante deste cenário e diante da ideologia pautada na transformação, adentra-se no campo literário com as contribuições de Gabriel Perissé, com sua obra “Literatura e Educação”, onde o mesmo desenvolve em seus ideais práticas de leitura em sala de aula para um ensino mais crítico e

transformador no âmbito da literatura, ligado a disciplina de Língua Portuguesa na educação fundamental - anos iniciais. Perissé vai de encontro com as ideias de Duarte e Freire, também ressaltando a importância do diálogo no processo, além da importância dos livros e de sua escolha qualitativa na educação.

Dialogar é entrar no movimento do *lógos*. Diálogo que é monólogo a 2, ou a 3, ou a 4. Solidão e encontro. Ler com esse espírito de estudiosidade, a urgência da reflexão sem urgência. O interrogar-se sobre a vida e a morte, o ser e o Nada, o tempo e o amor, os temas vitais, superando banal, o superficial, a resposta pronta. Conta-se que certa vez um dos discípulos de Confúcio perguntou-lhe como ele resumiria em uma única palavra o seu código moral. O sábio chinês respondeu com outra pergunta: "Não seria a palavra reciprocidade?". Há intensa reciprocidade na leitura. Os livros nos respondem com outras perguntas. Não raramente nos respondem, indicando outros livros, outras histórias, outros autores. É uma cadeia de sugestões, que nos liberta. (PERISSÉ, 2014, p. 119)

A literatura neste sentido, levará ao abstrato quando abordada, relacionando temas que os próprios estudantes propõem junto ao professor, neste momento existe a possibilidade da reflexão destes sujeitos, importante ressaltar que esta reflexão deve levar a ação, desenvolvendo este movimento dialético, que leva a mudança do pensamento sobre o mundo ao redor, através dos indivíduos. Seja a ação mínima, ou máxima, para bens transformadores e éticos, que desenvolva integralmente o sujeito sobre o objeto cognoscível estudado, esta importa, a partir da prática educativa. Os livros podem ter sua temática escolhida em roda de conversa, refletido dos diálogos em torno de um conteúdo, seja ele de qualquer área do conhecimento, ou situações decorrentes da realidade dos bairros, da cidade e da própria escola, importante que se relacione com o que ocorre no concreto.

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 2002). Dito isso, se faz necessária uma prática que em suas bases desenvolva no educando uma autonomia sobre suas próprias escolhas, não de maneira individual, mas sim pautadas no diálogo com o próximo de igual para igual, inclusive, para com o educador, evidenciando um processo democrático e comunitarista. Tanto que na obra "Pedagogia da Autonomia", o autor realiza um jogo de palavras a fim de descrever de maneira objetiva a relação que deve haver entre professor e estudante, onde os nomes tornam-se Educando-educador e Educador-educando. Tem o objetivo de ressaltar que o estudante tem muito a oferecer e acrescentar em seu processo de aprendizagem, tornando-o, sujeito histórico e ativo.

Por isso mesmo, pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática Comunitária -, mas também, como a mais de 30 anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. (FREIRE, 2023, p. 31)

Na obra “Práticas escolares de letramento literário”, Paulo Ricardo Moura Silva exemplifica como a literatura pode ser usada para fins dialógicos, quando um sujeito elabora uma opinião individual sobre o conteúdo da obra apresentada em sala de aula ele tem a possibilidade de ouvir o subjetivo e a opinião do próximo e entrar em processos de reflexão, para se obter uma discussão saudável e ética, onde o professor, mediatizado pelo mundo e pelos estudantes ajudará os mesmos a chegarem em conclusões sobre o assunto discutido, apresentado pelo livro escolhido, é interessante ressaltar que uma só obra pode se desdobrar na análise de diversas discussões diferentes, assumindo uma espécie de interdisciplinaridade, onde a obra literária se torna ferramenta no ensino de Língua Portuguesa.

[...] O romance *Dom Casmurro* é um bom exemplo para se pensar essa questão: inicialmente, a discussão crítica, sob muitos aspectos, pautou-se na possível traição de Capitu, isto é, na tentativa de encontrar indícios que pudessem confirmar ou não seu adultério. Entretanto, nas últimas décadas, a crítica literária passou a enfatizar mais Bentinho em seus jogos de manipulação neurótica do que a possibilidade do adultério. (SILVA, 2022, p. 17).

“A Droga da Obediência” (1984) é um livro de Pedro Bandeira, autor consagrado, naturalmente brasileiro, de Santos - SP, na obra uma turma de adolescentes, enfrentam o Doutor Q.I., que pretende controlar a humanidade usando uma droga perigosa. Há mistério, suspense e uma trama macabra nesta história. Mas o enredo se sucede evidenciando questões morais e éticas, bem como evidencia o lado dos jovens, pré adolescentes, quebrando a perspectiva pedagógica de ler apenas para aprender a gramática. Mas sim, ler para compreender assuntos mais complexos e desafiadores que envolvem escolhas. O educador pode ler em voz alta para turma de forma dinâmica, fazendo perguntas, mostrando ilustrações e indagando acerca do que os jovens de sua turma pensam sobre os jovens presentes na história, que se colocam em situações de extrema coragem para defender seus preceitos éticos e morais.

Pedro Bandeira tem sua notoriedade também no campo poético, evidenciando uma vasta arte que pode ser abordada em sala de aula, desta vez, com uma visão um pouco mais gramatical, para o

ensino de fonética e poética. Como exemplo, na obra “Por enquanto eu sou pequeno”, em 2009, na página 35.

Mãe, deixa eu sair na chuva, quero ir lá fora brincar.  
Senão vai chover em casa de tanto que eu vou chorar”

Ainda dentro da perspectiva de indagações e revelações de assuntos que levam a outros assuntos, ressaltando o levantamento de temas geradores dialogicamente entre a turma. A presente pesquisa apresenta o livro “Difícil Decisão” (2003) de Marcia Kupstas, escritora brasileira descendente de ucranianos, russos e lituanos, que se destaca por retratar a adolescência nas últimas décadas. Na obra a personagem principal Meire espera ansiosamente no parque pela chegada de Marco Aurélio, o rapaz que ela conheceu no ônibus e por quem se apaixonou profundamente. Ele está prestes a revelar sua decisão sobre ficar com Meire ou continuar com sua namorada de longa data. Meire deu a ele um prazo de um mês para escolher. Dentro da narrativa percebe-se uma indagação moral e ética que pode ser trabalhada qualitativamente com os estudantes, além das ilustrações de alta qualidade, que devem ter seu valor ao serem escolhidas pela turma e pelo Educador-educando.

A obra “O botão Grená” (2000) de Luana Von Linsingen e Rosana Rios, vencedor do prêmio “Jabuti” em 2016, conta com uma variedade interdisciplinar, onde em suas primeiras páginas é ilustrado o mapa da ilha de Santa Catarina, local onde a narrativa acontece, inerente ao campo da geografia, além de contar com um glossário de palavras e expressões ilhoas. Fora isso, o livro conta com um bate papo inicial para a análise do texto pelo professor e uma série de perguntas gramaticais de interpretação de texto que podem ser realizadas após apreciação integral do livro. Sempre ressaltando que as obras não devem necessariamente trabalhar apenas a gramática mecanicista da pedagogia tradicional. O enredo conta a história de Maya, que no meio da areia notou um botão grená perdido. Ela perguntou há quanto tempo estaria ali e como ele teria sido arrancado com força de uma camisa ou vestido. Maya decidiu guardar o botão em sua sacola de praia, determinada a descobrir mais sobre ele. Porém, ela não tinha ideia de que essa simples descoberta a levaria a uma aventura improvável, inimaginável e perigosa durante suas férias em Santa Catarina. O livro dispõe sobre conceitos relacionados à curiosidade e a coragem, além de tratar de questões subjetivas da adolescência, colocando novamente os estudantes da turma para se identificarem com o ponto de vista do personagem principal. Que tem sua mesma idade.

“Amigo se escreve com H” (2003) é uma obra de María Fernanda Heredia. Na narrativa, Maria Antônia, uma menina de dez anos e sete meses, está passando pela transição da infância para a adolescência. O livro aborda temas como insegurança, solidão, primeiro amor e amizade. Traduzido por Laura Sandroni, o livro foi vencedor do Prêmio Norma-fundalectura de 2002, um renomado prêmio latino-americano de literatura infanto-juvenil. Sua narrativa envolvente retrata as angústias vividas por meninos e meninas nessa fase da vida.

### **Considerações finais**

É importante reforçar uma transformação metodológica que supere o processo de individualização extrema dos sujeitos durante a pandemia, por ter deixado sequelas sociais-individualistas e cada vez mais liberais em seus ideais. Por isso, a pesquisa evidencia as colaborações de autores críticos, com métodos críticos e temas críticos, realizando uma abordagem que colabore dentro do campo da Língua Portuguesa de forma transformadora e qualitativa, relacionando educação e literatura através de uma metodologia da indagação e da pergunta, utilizando obras literárias diversas e suas formas de abordagem, denotando sua interdisciplinaridade e importância em sala de aula, que reverbera em sujeitos transformadores, que transformem constantemente o mundo e a realidade vivenciada, mas não só isso, que também se transformem constantemente enquanto sujeitos individuais, colaborativos, comunitários e humanamente educados.

### **Agradecimentos**

Baseado em princípios educativos formais e informais, em memórias e na doce infância que me fora proporcionada, deixo meus inúmeros agradecimentos àquela que não me gerou em seu ventre, mas me carregou em teus braços como filho até o final de seus dias na terra. Minha avó Lázara da Silva (1935 - 2018). Sem ela, tão pouco saberia escrever, sendo assim, valorizo seus esforços informais para minha alfabetização integral, juntamente ao meu avô Orlando Camilo da Silva (1932 - 2021), reforçando o sentido de minha luta pela participação ativa da família no processo educativo de suas crianças.

Agradeço a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, por me proporcionar a chance de escrever e permitir-me, através de seus programas de extensão, me formar enquanto educador e pesquisador efetivamente, ressaltando a criticidade de seu

ensino referente ao curso de Pedagogia, sendo este, completo, dinâmico e estruturado de maneira qualitativa. Agradeço a Universidade Estadual de Londrina por proporcionar-me a chance de apresentar minha segunda pesquisa teórica no ramo da literatura referente ao campo educacional, através do “II Colóquio Nacional de Literatura e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em tempos de pandemia e pós pandemia da Covid-19”.

## Referências

- BANDEIRA, Pedro. **A droga da obediência**. São Paulo: Editora Moderna, 1984.
- BANDEIRA, Pedro. **Por enquanto eu sou pequeno**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei n.º 10.172/2001. Brasília: MEC, 2001.
- D' ALLONNES, M. R. **A Política Explicada aos Nossos Filhos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Ed. 2º. Campinas: Autores Associados, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Ed. 76. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Ed. 3º. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 84º. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2023.
- HEREDIA, M. F. **Amigo se Escreve com H**. Ilustrações de Carlos Manuel Díaz. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.
- KUPSTAS, Marcia. **Difícil Decisão**. Ilustrações de Avelino Guedes. São Paulo: Quinteto Editorial, 2003.
- LINSINGEN, L. V / RIOS, Rosana. **O Botão Grená**. Ilustrações Gizé. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e Educação**. Ed. 2º. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.
- SILVA, R. M. **Práticas Escolares de Letramento Literário: Sugestões para leitura literária e produção textual**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2022.

## EXPLORANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E A IMAGINAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS SUPERDOTADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Luciane de Oliveira**

Universidade Estadual de Maringá  
pg404561@uem.br

**Marina Sartori Uzelotto Dias**

Universidade Estadual de Maringá  
pg404564@uem.br

### Resumo

Este trabalho objetiva apresentar uma síntese sobre as experiências obtidas durante os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais de Altas Habilidades/ Superdotação, a partir das intervenções pedagógicas com as práticas de leitura e criação de contos. O trabalho justifica-se pela importância das práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o desenvolvimento de habilidades de leitura direcionadas aos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação. A proposta de intervenção teve como objetivos desenvolver habilidades de leitura; estimular a imaginação e criação a partir da leitura; promover a expressão criativa; elaborar fantoches para interpretar as histórias criadas pelos estudantes. O método incluiu atendimentos regulares de leitura e criação colaborativa de contos, utilizando recursos visuais. Os resultados indicaram um aumento no interesse e participação dos alunos, possibilitou interações sociais entre os estudantes, enriquecimento no vocabulário, desenvolveu hábitos de leitura e habilidades de contar histórias. Conclui-se que as práticas de leitura são eficazes para promover o engajamento, desenvolve a socialização e o desenvolvimento acadêmico e pessoal, estimulando a criatividade e a imaginação dos estudantes.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação; Atendimento Educacional Especializado; Imaginação e Criação; Práticas de leitura.

### Introdução

No contexto educacional contemporâneo, a busca por estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas para o desenvolvimento das práticas de leitura nas séries iniciais no Ensino Fundamental, tem sido um desafio. Nesse sentido, este estudo visa relatar experiências de mediação e intervenções realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) durante o período da Pandemia. Como problemática, buscamos questionar quais os impactos das intervenções pedagógicas baseadas nas práticas de leitura e criação de contos realizadas durante os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD em tempos de pandemia? Dessa

forma, o presente trabalho expõe sobre as práticas de leitura e criação de contos como estratégias de intervenção nesse contexto, visando estimular a imaginação, a criatividade e habilidades de expressão dos estudantes.

O objetivo principal deste trabalho é investigar o impacto das intervenções pedagógicas baseadas em práticas de leitura e criação de contos na Sala de Recursos Multifuncionais de AH/SD. Pretende-se entender como essas práticas influenciam o engajamento dos alunos, bem como seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Como justificativa, entendemos que a importância das práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental é amplamente reconhecida, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, expressão e imaginação. De acordo com Ferreiro (1985), a leitura na infância é parte integrante do processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita. Ela enfatiza que as crianças não apenas aprendem a ler por meio da decodificação de letras e palavras, mas também pela compreensão dos significados e das funções da escrita.

A autora explica que as crianças constroem ativamente sua compreensão da leitura a partir de suas interações com materiais escritos e com o ambiente ao seu redor, pois, conforme a estudiosa, as crianças apresentam concepções iniciais sobre a escrita, as quais são desenvolvidas a partir de suas experiências e observações. Concomitantemente, para Freire (1982) a leitura pode instigar aos leitores a questionar, debater e interpretar os textos de acordo com suas próprias experiências de vida e pontos de vista. Para o autor, a leitura perpassa para além de uma simples habilidade técnica, ela possibilita o pensamento político e social, que permite com que as pessoas se tornem agentes de mudanças de suas próprias vidas e da sociedade.

Nesse mesmo sentido, Ferreiro (1985) afirma que a leitura na infância é um processo de descoberta e exploração, no qual as crianças estão constantemente construindo e reconstruindo seu conhecimento sobre a linguagem escrita. A autora enfatiza a importância de proporcionar um ambiente rico em materiais de leitura e oportunidades para interagir com textos de diferentes gêneros e estilos para promover o desenvolvimento do potencial da criança.

Pensando pelo viés das AH/SD, é crucial repensar as estratégias pedagógicas de modo a desafiá-los e estimular seu potencial máximo com base na leitura. Nesse sentido, ao relatarmos sobre as intervenções na Sala de Recursos Multifuncionais a partir das práticas de leitura e criação de histórias, as propostas surgem como uma oportunidade em oferecer atividades diferenciadas e personalizadas,

capazes de atender às necessidades específicas desses estudantes durante o período de distanciamento social.

Diante da diversidade de abordagens pedagógicas disponíveis, surge a necessidade de investigar quais práticas são mais eficazes para promover o engajamento e o desenvolvimento dos alunos com AH/SD. Além disso, é importante compreender os desafios enfrentados pelos educadores ao implementar essas práticas e identificar possíveis estratégias para superá-los.

### **Procedimentos metodológicos**

O método utilizado envolveu a realização de atendimentos regulares da Sala de Recursos Multifuncionais semipresenciais, nas quais foram exploradas atividades de leitura a partir de diversas literaturas infantis. Uma das literaturas foi “A fantástica máquina dos bichos” de Ruth Rocha. Foi explicado algumas questões para orientação da leitura, tais como: refletir sobre os animais que passaram pela máquina e se modificaram, qual achou mais engraçado; lembrar quais os animais que se misturaram e que outros animais poderiam se misturar; propor a criação de uma máquina maluca com diversos objetos e materiais recicláveis.

A partir dessas orientações, foram realizados momentos de discussões sobre as literaturas sugeridas, interpretação individual, explicações das propostas práticas de construção de bonecos com materiais reciclados, a criação colaborativa de contos a partir da escrita de um novo final para a história, além da construção de fantoches para a gravação de vídeos contando as histórias elaboradas pelas crianças para apresentar aos outros colegas de turma. Além disso, foram utilizados recursos visuais, como ilustrações e vídeos, para enriquecer as experiências de aprendizagem.

A pesquisa foi conduzida por meio de estudos sobre as práticas de leitura, observação participante e intervenções na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública municipal. As intervenções pedagógicas foram registradas por meio de parecer descritivo sobre as propostas realizadas, as atividades de leitura e criação de contos e os resultados obtidos, bem como as interações entre os alunos e os educadores. Além disso, foram analisados documentos relacionados ao planejamento e execução das atividades respaldados no plano educacional individualizado desenvolvido para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. A proposta foi desenvolvida durante o período de um trimestre.

Foi organizado oficinas de leitura a partir de sugestões de literaturas infantis. Considerando o contexto de Pandemia, não foi possível realizar visitas na biblioteca da escola. Optamos em proporcionar links de plataformas com livros digitais. Para aqueles que conseguiram ir até a escola retirar as atividades impressas, foi disponibilizado livros físicos para que a criança pudesse escolher a literatura.

Além disso, proporcionamos propostas pedagógicas para desenvolver a interpretação de texto e a flexibilidade de criar outros finais de histórias a partir das leituras realizadas. Na sequência foi ofertado oficinas de criação de histórias onde foram apresentadas técnicas de escrita criativa, criação de personagens, construção de enredo e estrutura narrativa. Dessa forma, o intuito foi incentivar os estudantes a utilizar a criatividade e demais habilidades artísticas.

Foi apresentado aos estudantes técnicas para contar histórias por meio de criação de fantoches, senários, fantasias, técnicas de desenho e pintura, criação de teatro de sombras, entre outras possibilidades criativas. Vigotski (2009) define atividade criadora como geração de algo novo, seja refletindo o mundo ou construções internas. Além disso, o estudioso destaca que as descobertas começam na imaginação por combinações. Para ele, criação não é só histórica, mas ocorre sempre que alguém imagina ou cria algo novo.

Nesse sentido, a imaginação está ligada à fantasia, conectada à emoção, onde sujeitos imaginam algo relacionado à experiência vivida. Diante disso, foi solicitado que junto aos familiares, que gravassem um vídeo contando suas histórias e utilizando os fantoches elaborados. Em outro momento, os estudantes compartilharam histórias, promovendo habilidades artísticas, autoconfiança e socialização.

Criar um ambiente inclusivo e estimulante para a leitura beneficia os alunos com uma educação mais rica e diversificada. Conforme Freire (1982), a leitura vai além da decodificação de palavras, sendo um ato de compreensão crítica e reflexiva do mundo. Ele enfatizava a leitura como uma ferramenta de emancipação e conscientização, capacitando o pensamento crítico e promovendo transformações nas relações sociais.

## **Resultados e Discussão**

A partir dessas intervenções, obtivemos como resultado que as propostas de práticas de leitura e criação despertaram o interesse e habilidades dos estudantes com AH/SD, incentivando o

desenvolvimento de suas capacidades de leitura, criação artística e literária, além de capacita-os a atingir seu potencial acadêmico e pessoal. Essas atividades também proporcionaram oportunidades para os alunos compartilharem seus talentos, promovendo um ambiente inclusivo durante a pandemia.

Durante esses encontros, foram propostas questões orientadoras para a leitura, visando estimular a reflexão e a interação dos estudantes com o texto. Tais estratégias tiveram respaldo no aporte teórico-metodológico que fundamenta essa prática, a Teoria Histórico-Cultural, que foi disseminada dentre os estudos do psicólogo russo Lev Semionovich Vigotski (1896-1934). Vigotski (1998) destaca a importância da influência social na formação das capacidades cognitivas e emocionais dos indivíduos, pois, conforme o autor, todas as funções superiores são constituídas socialmente. Dessa forma, enfatizamos que a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento precisa ser valorizada.

Dessa forma, como resultado, as intervenções não apenas fortaleceram a autoconfiança e autoestima dos alunos, mas também proporcionaram um ambiente inclusivo e enriquecedor, onde puderam compartilhar suas habilidades e talentos com colegas e familiares. Além disso, mostraram-se eficazes em despertar interesse e habilidades para leitura e escrita, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, mesmo em tempos de pandemia.

Essas estratégias enriqueceram o currículo, valorizando a participação ativa dos estudantes e estimulando a criatividade e expressão artística no contexto escolar. Como afirmado por Virgolim (2007), crianças com Altas Habilidades/Superdotação têm potencial para realizar tarefas criativas e produtivas, podendo contribuir significativamente para avanços na sociedade ao longo da história.

### **Considerações finais**

O presente estudo investigou a importância da leitura na infância e no contexto escolar, utilizando como metodologia a realização de atendimentos regulares na Sala de Recursos Multifuncionais semipresenciais, explorando atividades de leitura, escrita e criação. Ao longo das intervenções pedagógicas, os alunos foram estimulados a refletir sobre os textos, participar de discussões, criar novos finais para as histórias e desenvolver suas próprias narrativas.

Consideramos que este estudo evidenciou a importância de práticas pedagógicas que valorizaram a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando a criatividade, a

expressão artística e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. As intervenções realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais demonstraram ser eficazes em promover um ambiente inclusivo e enriquecedor, mesmo em tempos de desafios como a pandemia, destacando a importância do trabalho colaborativo entre educadores, alunos e famílias para o sucesso educacional das crianças.

### Agradecimentos

Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão às instituições, pessoas e agências de fomento que contribuíram significativamente para a realização deste estudo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Além disso, estendemos nossos agradecimentos aos professores e coordenadores do PROFEI na Universidade Estadual de Maringá (UEM) pelo compromisso com a promoção da pesquisa científica. Especial reconhecimento à nossa orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori, cujo apoio e habilidades foram inestimáveis ao longo de todo o processo.

### Referências

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982. (Polêmicas do nosso tempo, 4).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VIRGOLIM, M.R.A, **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

# LIVRO ILUSTRADO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE INGLÊS NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

**Maria Helena Ferrari**

Universidade Estadual Paulista  
mh.ferrari@unesp.com

**Edimilson Lopes Meira**

Universidade Estadual Paulista  
edimilson.meira@ifro.edu.br

**Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto**

Universidade Estadual Paulista  
cyntia.giroto@unesp.br

## Resumo

Este estudo trata-se de evidenciar como os livros ilustrados podem ser usados como ferramenta pedagógica para aprimorar o ensino de inglês, especificamente para primeiro ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Parte-se do pensamento de que as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar são fatores fundamentais neste processo. Seguindo o conceito vygotskyano de interdependência entre ensino e aprendizagem destaca-se o uso de livros ilustrados para tornar o ensino/aprendizagem do inglês mais significativo, pois, são vistos como ferramentas valiosas devido à sua combinação de linguagem e imagens, proporcionando uma abordagem interativa e envolvente. A metodologia adotada para a sequência didática envolveu livro ilustrado, rotação de estações, produção de texto e a avaliação por pares. Os resultados mostram que as estratégias de leitura desenvolvidas a partir do contexto do livro ilustrado contribuem para a aprendizagem de inglês; a prática com estações de trabalho realizada considerou parcialmente as características do livro ilustrado e os alunos participaram ativamente antes, durante e depois da atividade por meio da autoavaliação.

**Palavras-chave:** Educação. Livro Ilustrado. Metodologia ativa. Língua inglesa.

## Introdução

Os avanços tecnológicos e inovadores no mercado de trabalho, resultantes do fenômeno da globalização, têm um impacto significativo na forma como a língua inglesa é ensinada nos ambientes escolares pelos principais envolvidos: estudantes, professores e comunidade escolar. O problema que surge é que a educação linguística nesse contexto, especialmente o ensino de língua inglesa, é frequentemente estruturalista e focada principalmente na habilidade de leitura e compreensão. No Brasil,

isso é conhecido como "Inglês Instrumental", utilizado como um recurso necessário para atingir um objetivo específico.

Para além do contexto de ensino de língua estrangeira na Educação Profissional Tecnológica, a deficiência dos cursos técnicos muitas vezes está relacionada à falta de preparo e domínio das diversas disciplinas por parte dos professores. Isso resulta na ineficácia da formação tecnológica e profissional do aluno. Conforme estipulado pela Lei de Diretrizes, essa realidade priva os alunos de um processo de profissionalização eficaz, além de resultar em deficiências em sua formação integral, que inclui, entre outros aspectos, a competência linguística.

Em consonância com as reflexões dos filósofos russos da linguagem (Bakhtin, Volóchinov e Medviédev), pode-se afirmar que somos seres socialmente constituídos e inacabados. Por meio da linguagem, somos inseridos no mundo. Ao considerarmos as frequentes relações de interação, encontros e conversas, nos tornamos aptos a realizar trocas sociais e, desta maneira, a nos posicionar. Fora da linguagem, não há movimento, nem possibilidade de afetar e ser afetado (Kondo; Giroto, 2021).

É importante destacar o papel do professor de língua inglesa como um agente essencial na promoção da formação integral e emancipatória dos estudantes. Autores como Lousada e Machado (2010) afirmam que os professores constroem e empregam instrumentos pedagógicos para alcançar seus objetivos educacionais de acordo com suas abordagens pessoais.

Esses artefatos devem ser combinados com outros mediadores para serem internalizados e se tornarem ferramentas eficazes pelos professores, que são "disponibilizados pelo meio social" para facilitar a produção de aprendizagem.

Este manuscrito apresenta os resultados de uma sequência didática cujo objetivo foi integrar o Livro Ilustrado como um artefato de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico no processo de aprendizagem do conteúdo de Presente Contínuo na disciplina de língua inglesa por meio de estações de trabalho, cujo produto de cada estação foi produção de texto narrativo cujo sistema de avaliação foi avaliação por pares".

A abordagem de análise dos dados foi a de conteúdo de acordo com Bardin (2016). Os resultados destacaram que ao longo do processo, os grupos desenvolveram suas histórias com autonomia, através da colaboração e identificação das diferentes competências entre os membros de cada equipe. Essa abordagem não apenas proporcionou oportunidades para experiências significativas, mas também para experiências libertadoras.

## Procedimentos metodológicos

Esta abordagem foi aplicada utilizando técnicas como observação participante nas aulas de Língua Inglesa do curso Técnico Integrado em Informática, primeiro ano de 2023, turma A, com 39 estudantes no Instituto Federal de Rondônia, Campus Vilhena, durante o segundo bimestre do mesmo ano.

A proposta envolveu o contato dos estudantes com o livro ilustrado *A day at school* da autora Carolin Gortler, para além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, visando fomentar aspectos vivos da linguagem, utilizando a rotação de estação como meio de ativar a aprendizagem dos alunos. A verificação da aprendizagem ocorreu com a produção de histórias narrativas sobre o conteúdo presente contínuo, construídas em equipes.

Esta experiência teve como fonte empírica a observação participante da professora e os textos. As observações das aulas demonstraram “como” ocorreu o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. A análise dos dados foi utilizada referenciada em Bardin (2016). Os dados foram gerados ao longo do processo e na interação com seus sujeitos, e, portanto, não foram entendidos como um processo acumulativo e linear. A proposta didática foi validada por meio de feedbacks deixados e *post-its* em identificação.

## Resultados e Discussão

A metodologia adotada para o ensino de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Vilhena*, está fundamentada de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, alinhada com os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica previstos no Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados. Neste manuscrito, vamos nos concentrar nos alunos do Curso de Informática. Participaram da sequência didática 39 estudantes, com idade média de 15 anos, sendo 26 meninas e 13 meninos.

Apesar do Projeto Pedagógico enfatizar o ensino da língua inglesa centrado no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão, como docente, defendo uma abordagem da educação linguística na perspectiva global, intercultural e plurilíngue, rompendo principalmente com os paradigmas positivistas do professor como mero transmissor do conhecimento (Pessoa; Borelli, 2011).

A carga horária destinada ao ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio é de 120 horas, concentradas no primeiro ano. Portanto, apesar da resistência em oferecer a disciplina apenas no primeiro ano e de destinar 3 horas seguidas para uma turma de 39 alunos, isso gerou desconforto e motivou uma reflexão sobre como otimizar o ensino da língua. Nesse sentido, optou-se por uma abordagem comunicativa, visando desenvolver habilidades de fala, audição, escrita e leitura, mesmo com um número elevado de estudantes.

Sendo assim, após as primeiras aulas e a observação durante a avaliação diagnóstica, além das reflexões apresentadas pelos estudantes sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa durante as apresentações, ficou claro que eles estavam realmente interessados em usar a língua (Arena, 2010).

A partir desse feedback, surgiu a ideia de uma proposta que permitisse aos alunos expressar ao máximo suas potencialidades linguísticas, utilizando metodologias ativas de aprendizagem, como as estações de trabalho. Essas metodologias são vantajosas por possibilitarem a aprendizagem por meio da colaboração, cooperação e criatividade. Decidimos também utilizar o livro ilustrado *"A day at school"* como recurso, que representa uma escola, para aprendermos sobre o uso do gerúndio em inglês (Berbel, 1995).

Ao apresentar a proposta aos alunos, especialmente o estudo por meio das estações de trabalho, houve estranhamento e inicialmente resistência. Os alunos estavam habituados a se comportarem de uma certa maneira e a ocuparem seus lugares de forma tradicional. Na proposta das estações de trabalho, entretanto, eles tiveram que compartilhar e delimitar seus espaços, garantindo que todos pudessem desempenhar suas atividades de forma confortável (Nascimento; Ferreira, 2023).

A proposta da sequência didática foi apresentada aos alunos e colocada em votação, pois ficou claro que o progresso em direção à aprendizagem e ao uso da língua dependeria muito da cooperação deles e de sua disposição para mudar. Em seguida, foram detalhados os objetivos da sequência didática, os critérios de avaliação e a justificativa da escolha do livro ilustrado. Foram previstas nove aulas para a execução de todas as etapas: 1. Momento 01: alocação dos estudantes nas estações; 2. Momento 02: Apresentação da Obra usando as estratégias de leitura; 3. Momento 03: Leitura individual e coletiva explorando os elementos verbais e não verbais sobre a temática da aula; 4. Momento 04: Produção de Texto Narrativo, usando a estrutura linguística estudada, seguindo as rubricas estabelecidas.

O desenvolvimento da atividade envolveu a alocação dos 39 estudantes em 8 estações

compostas por 7 com 5 integrantes e uma com 4. Lembrando-se que de acordo com as instruções, os alunos que indicaram ter maior familiaridade com a língua deveriam estar destruídos de forma igualitária nas estações, porém, eles tiveram autonomia para escolher a sua posição. A seguinte ação foi a apresentação da obra aos alunos, a professora explorou os conhecimentos prévios, analisando a capa, representada na figura 3, e a contra capa. A aula foi conduzida toda na língua inglesa, porém, com cuidado para que os estudantes não se sentissem desmotivados. Com o resultado da avaliação diagnóstica realizada no primeiro bimestre a docente sabia da necessidade de usar palavras e sentenças mais curtas e simples para que os alunos pudessem participar do diálogo.

A professora Inicia:

**Teacher:** *Hello, Everyone! How are you today?*

**Students:** *Hello, teacher. Fine thanks.*

**Teacher:** *You have on your desks (table) This book. (faz gestos apontando para o livro) Can you describe it for me? What can you see?*

**Students:** *School, students, people, car, bikes,*

**Teacher:** *What's the name of the book?*

**Students:** *um dia na escola.*

**Teacher:** *What? Can you repeat?*

A professora virou a página, e perguntou:

**Teacher:** *Where are the students NOW, AT THIS MOMENT? AT a shopping mall? Stadium? Usando palavras cognatas para facilitar a compreensão.*

E a partir de então introduziu sem dizer sobre a estrutura gramatical o presente contínuo, usando elementos linguísticos e as estratégias de leitura como conhecimento prévio, inferências e conexões (Giroto; Kondo, 2020). **Teacher:** Apontava para alguém e dizia. *Is he busy? What is he doing? Dancing* (fazia gestos de dança), *painting* (pintou no quadro), *talking* (conversou com outro estudante), e assim por diante. A docente explorou os elementos estabelecendo a relação professor- aluno- conteúdo de forma dialogada, interativa e com atitude responsiva (Arena, 2010).

No passo seguinte, cada estação recebeu a instrução de trabalhar em uma página dupla do livro. Assim, os estudantes tinham a tarefa de explorar as ações de cada ambiente da escola e registrar em uma folha entregue, pelo menos 10 situações percebidas, podendo nomear os personagens. Exemplo: *Paul is playing with Julia. Mike is drinking Milk.*

O tempo para atividade foi de 20 minutos. Após a finalização da tarefa os estudantes elegeram dois integrantes para ficarem na estação e os demais passariam a conhecer as outras páginas que representam os demais espaços educativos da *Wimmelschool* (Bacich; Moran, 2015).

A tarefa dos demais foi ler coletivamente o espaço representado na estação e fazer perguntas

oralmente aos dois estudantes que permaneceram na estação. A instrução foi que todos deveriam participar. O tempo foi de 20 minutos para cada estação.

No final, os estudantes voltaram para estação de origem com a missão de escolherem um cenário na escola deles e gravarem um vídeo em inglês reproduzindo as ações conhecidas, reconhecidas, e aprendidas com o uso do livro ilustrado. Nessa etapa, os alunos tiveram a oportunidade de estabelecer conexão- aluno-aluno, bem como demonstrar a habilidade de fala de forma personificada, cada um no seu nível (Bacich; Moran, 2015).

A última fase foi destinada a produção textual. Foram destinadas 3 aulas para a produção de texto narrativo, com critérios estabelecidos a ser avaliado pelos pares ao logo do processo e entrega do texto. Todos devem estar engajados na tarefa de alguma forma. Os critérios levaram em consideração a colaboração, o uso da língua inglesa, a criatividade e os elementos textuais para a execução da tarefa. A avaliação foi realizada ao longo de todo o processo, adotando a perspectiva da avaliação por pares ancorada por rubrica.

Por fim, a professora fez a exposição dos textos nos murais da escola, a fim de valorizar o trabalho realizado pelos estudantes, bem como, expor os potenciais do grupo no que tange a criatividade, a facilidade do uso da língua como código verbal, e mostrando que é possível, apesar dos desafios já expostos sobre como podemos usar a língua para além da leitura e interpretação, como as ideias defendidas por Kondo (2021) no que tange ao desempenho dos alunos quando participam ativamente do processo de aprendizagem.

Os alunos tiveram a oportunidade de avaliar a sequência didática, e apontar elementos que mais causou impacto, positivos ou negativos e apontar sugestões. Sendo assim, abaixo está o relato da participante A:

O uso do livro ilustrado foi muito bem colocado nas aulas, ajudando a uma melhor compreensão do presente contínuo. Sendo assim, foi possível realizar a atividade proposta com mais clareza, tendo compreendido o conteúdo a ser abordado de forma satisfatória. De maneira evidente, realizar a atividade estando nas estações de trabalho, procedeu uma diferença clara do que estando uma sala de aula tradicional: é possível expressar suas opiniões e interagir com os colegas de uma forma mais adequada, o que no fim, resultou em trabalhos cabíveis e agradáveis. A elaboração do texto foi com certeza muito mais produtiva em grupo do que de forma individual, desse modo foi possível compartilhar conhecimentos, aprendendo, ensinando e ajudando uns aos outros. Avaliar os outros grupos é certamente um método muito

interessante da atribuição da nota, pois dessa maneira trabalhamos o nosso senso crítico e dividimos nossas opiniões e conselhos para que assim possamos melhorar e ajudar os nossos colegas. As instruções foram passadas de forma clara e objetiva, o que facilitou todo o processo da atividade, sendo mais produtiva.

Diante do posicionamento da participante, é perceptível a abordagem do conteúdo por meio das ilustrações como fator diferencial para a aprendizagem como defendem Linden (2011), Remi (2011), Becket (2012). A participante aborda também a experiência em rotações “*é possível **expressar suas opiniões e interagir com os colegas de uma forma mais adequada, o que no fim, resultou em trabalhos cabíveis e agradáveis***”, metodologia defendida por Bacich e Moran (2015). Observa-se que a percepção da Participante A o sentimento ao envolver-se na realização das tarefas, bem como do amadurecimento no processo de avaliação por pares.

### Considerações finais

Este manuscrito tem como objetivo apresentar os conceitos, possibilidades do uso do livro ilustrado aliado ao método ativo “rotação por estações” como ferramenta de ensino para 39 estudantes do Curso de Técnico Integrado de Informática Integrado ao Ensino Médio na disciplina de língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem. Nosso propósito é incentivar os professores, especialmente aqueles que trabalham com inglês, a integrar perspectivas de ensino e aprendizagem em sua prática, com foco na construção de autonomia para garantir a formação de sujeitos capazes de interagir na sociedade atual.

Foi apresentada a relação entre ensino por meio de metodologia ativa e abordagens ativas no ensino de inglês, cujo uso implica a necessidade de adotar conceitos de avaliação formativa e reflexiva que sejam consistentes como a escolhida para essa sequência didática. Por meio deste estudo, compreende-se que a escolha do material para o ensino de língua inglesa desperta habilidade emocionais que impactam na aprendizagem, não apenas para aprender elementos linguísticos, como também para vivenciar situações de uso reais, com momentos individuais e coletivos para internalização do conhecimento e interação professor-aluno, aluno-aluno, mas também pelas diferentes formas de motivar a aprendizagem dos estudantes.

## Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo escrito. *In: Souza, Renata Junqueira de. **Ler e Compreender: Estratégias de Leitura.*** Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- ARIZPE, E. **Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks:** What educational research expects and what readers have to say. *Camb. J. Educ.* 2013, p. 163-176.
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, 2015, p. 45-47.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECKETT, S.L. Wordless Picturebooks. *In: **Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages;*** BECKETT, S.L. Ed.: Routledge: London, UK; New York, NY, USA, 2012; p. 81–125.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização:** fundamentos e aplicações. Londrina: UEL, 1995.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Literatura Infantil: entre conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editora, 2020. *In: O ensino da Língua Inglesa e a Literatura infantil: uma análise do Livro "Good Little Wolf".*
- KONDO, Letícia; PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira.** Goiânia: Ed. da UFG, 2011.
- KONDO, Letícia. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA AS CRIANÇAS: O QUE OS LIVROS DE LITERATURA TÊM A OFERECER?** *In: V CONBALF - Congresso brasileiro de alfabetização: Políticas, Práticas e Resistências,* 2021.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NASCIMENTO, Maria das Dores Silva; FERREIRA, Cicera Rosimere. Aplicação da Metodologia Ativa "Rotação por Estações" como Ferramenta para o ensino de Língua Inglesa. **Id on Line Rev. Psic.** V.17, N. 69, dezembro/2023 – Multidisciplinar, p. 43-55.
- RÉMI, C. Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. *In: **Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3;*** Kümmerling-Meibauer. Ed.: Benjamins: Amsterdam, The Netherlands, 2011, p. 115–139.

## A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO E DOS SABERES DA CRIANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Mariana Amalia da Costa Cabrioti**

Universidade Estadual de Londrina  
mariana.amalia@uel.br

**Marta Silene Ferreira Barros**

Universidade Estadual de Londrina  
mbarros@uel.br

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo destacar a metodologia observada na experiência vivenciada e nas práticas pedagógicas durante o estágio de Anos Iniciais com base na Teoria Histórico-Cultural e ainda nas práticas de métodos globais de alfabetização. Por meios das discussões teóricas, defende-se a ideia de que quando há o processo de diálogo e socialização entre a criança e sua cultura (o meio vivido), o desenvolvimento da leitura se torna mais dinâmico e a criança apropria-se do conteúdo para assim interpretá-lo de forma mais elaborada. Acredita-se que este estudo tem sua relevância social, uma vez que é destacada a necessidade de mudanças de ações rotineiras no ambiente escolar e que por meio do processo de mediação, a criança internalizará e passará a compreender o processo de sua formação.

**Palavras-chave:** Anos Iniciais; Teoria Histórico-Cultural; Alfabetização; Leitura.

### Introdução

O presente trabalho é resultado de observações realizadas em uma turma dos Anos Iniciais, com alunos de sete a oito anos, em uma Escola Municipal na cidade de Londrina, Estado do Paraná, durante o período de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais que ocorreu no ano de 2023 durante o quinto semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, UEL.

A partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, percebeu-se que a escola atua na Educação Especial, e se fundamenta na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, compreendendo que a Educação Básica

[...] deve ser *repletas* de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento de suas competências, promovendo o pleno desenvolvimento de suas capacidades e respeitando a periodização do desenvolvimento psíquico apresentado por Vygotsky. (Londrina, 2019, p. 33).

Assim, acredita-se que, para o processo de formação dos alunos, é necessário intervenções com intencionalidade para que os mesmos possam compreender o que ocorre no mundo à sua volta, nesse sentido, Vygotsky defende a ideia da interação social como aspecto essencial no desenvolvimento social das crianças, assim Vygotsky (apud Rego 2014, p. 56)

[...] atribui enorme importância ao papel da integração social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicitar (e não apenas supor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído.

O processo de desenvolvimento do diálogo e socialização que se estabelece entre a criança e a cultura por meio das atividades de leitura tornam-se mais efetivos uma vez que existe sentido para a criança, conseqüentemente a mesma apropria-se do conteúdo para assim interpretá-lo. Tais momentos necessitam serem mediados pela professora que necessita dar voz às crianças.

Além disso, no processo de socialização dos conteúdos deve haver o respeito ao desenvolvimento da criança, o qual é considerado fundamental, pois a criança precisa se apropriar de conteúdos que a qualifiquem para a vida em sociedade. Para cada fase há um sentido, e é preciso dar sentido e significado à leitura.

Vygotsky (1991) argumenta que o processo educacional deve ser estruturado e planejado de maneira sistemática, enfatizando a importância da leitura e escrita como componentes essenciais para o desenvolvimento pessoal da criança, proporcionando-lhes significado e relevância em seu contexto social.

Vygotsky (1995 apud Mello, 2006, p. 182) reconhece o desejo de expressão da criança seja por meio do gesto do bebê que aponta o que deseja, choros ou balbucios; ou mesmo pelo desenho da criança por meio da brincadeira de faz de conta ou da escrita que é a base para a formação da leitura. Como sujeitos dialógicos, o sujeito interage com o outro por meio de diversas formas como: textos orais, escritos, gestos e entonações. Possibilitar que as crianças sejam respeitadas, integralmente, tanto em seus saberes já constituídos, como em seus processos de aprendizagem, pode favorecer o processo de leitura no ambiente escolar.

Desta forma, problematiza-se: O recorte observado é condizente com o que a teoria embasada? Objetiva-se destacar a metodologia observada no campo e as práticas pedagógicas

vivenciadas durante o estágio a partir do embasamento da Teoria Histórico-Cultural e de práticas a partir de métodos globais de alfabetização.

### **Procedimentos metodológicos**

A observação deste relato foi realizada durante o segundo semestre de 2023 em uma Escola Municipal do município de Londrina, estado do Paraná. A escola está situada na zona oeste do município. Esta experiência trata-se de um momento de “tomada de leitura” desenvolvida a partir de uma solicitação da professora regente da turma em questão (crianças de 7 a 8 anos). A orientação foi de que cada criança deveria ler o texto em formato de quadrinha proposto, fora do ambiente da sala de aula para que os demais alunos continuassem outras atividades que estavam sendo desenvolvidas no dia em questão. Durante as primeiras “tomadas de leitura” iniciamos conforme a professora regente havia orientado: a criança chegava no pátio, recebia o papel com o texto e realizava sua leitura. Não houve uma forma de registro para este momento de leitura.

### **Resultados e Discussão**

Os métodos sintéticos ou tradicionais, para Feil (1984) no processo de alfabetização atuam com a transmissão do conhecimento em que o aluno como ser passivo tende a responder a estímulos externos como se não tivesse conhecimentos prévios – tábula rasa. Não há diálogo no processo e a criança utiliza-se de cópias, memorização e práticas mecânicas.

Há uma negação da leitura enquanto comunicação utilizável pela criança em que ler significa decifrar. Na leitura de algumas crianças foi possível perceber este fato quando a mesma lia de forma corrida e mecânica, sem pausas e sem entender o contexto do texto indicado como descrito a seguir.

A professora regente orientou que “tomássemos a leitura” dos alunos da seguinte forma: no momento da atividade todos possuíam um caderno de gêneros textuais e o aluno deveria ler o texto, indicar qual o gênero textual apresentado e responder a duas questões “aleatórias” que quiséssemos indicar na atividade. Chamamos um aluno por vez para fazer a leitura no ambiente do pátio da escola, onde a professora daria continuidade em outros conteúdos dentro da sala de aula.

**Quadro 1:** Texto trabalhado no dia da observação

PLANTEI UM ABACATEIRO  
PARA COMER ABACATE  
MAS NÃO SEI O QUE PLANTAR  
PARA COMER CHOCOLATE

**Fonte:** As próprias autoras (2024).

Nota-se que a maioria dos alunos já possuem uma leitura ágil com relação ao texto, observou-se apenas dois alunos com um pouco mais de dificuldade na leitura. Uma das alunas que estava com dificuldade (a chamaremos de Aluna A) ficou um pouco tímida com a minha presença. Ao invés de fazer a leitura de maneira espontânea, iniciei uma conversa perguntando se ela já havia em algum momento plantado alguma coisa, isso porque o texto tratava-se de “plantar um abacateiro”. A Aluna A, nesta oportunidade, iniciou um diálogo descrevendo sobre uma experiência que havia tido em plantar feijões e sobre como gostava de comer abacate em uma receita de guacamole. A partir deste diálogo trazendo para a realidade da aluna, a leitura ficou mais significativa para a aluna que possuía maior dificuldade neste processo de aprendizagem.

Ainda, Feil (1984) entende que o método global parte da premissa de que a criança, quando entra em contato com um texto, observa primeiro a totalidade para depois notar as partes que a compõe, além do mediador considerar os conhecimentos prévios da criança e promover situação de aprendizagem da leitura e da escrita centradas na ação da criança. Tal fato pode ser observado durante o momento com a Aluna A que sentiu dificuldade na leitura e, após mediação conduzida a partir dos seus saberes prévios, conseguiu de forma mais prática e dinâmica entender o texto e realizar a atividade.

Sobre o estágio no momento de observação participativa, a disciplina possibilitou a verificação, na prática, de muitos conteúdos vistos na teoria ao longo do curso. Por meio dessas práticas é possível assimilar conhecimentos e entender, a partir do experienciado, pontos a serem melhorados e continuados na prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, mesmo que o estágio garanta um momento de experiência Teórico-prática dos saberes docentes,

[...] não possibilitam que se compreenda o processo de ensino em seu todo. [...] O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este. (Pimenta e Lima, p. 38, 2010).

Pimenta e Lima (2010) consideram a importância do estágio na preparação para um trabalho docente coletivo, “uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor” (2010, p. 56), mas sim uma ação coletiva de todos os profissionais atuantes e das práticas institucionais vivenciadas.

### Considerações finais

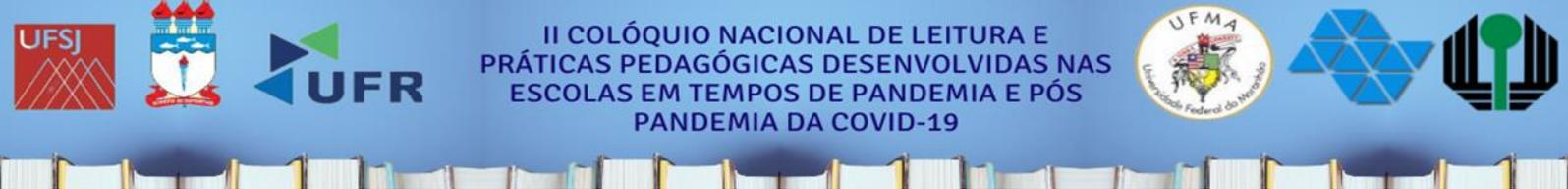
O intuito deste relato partiu da necessidade de reconhecer por meio da observação no ambiente escolar, as possibilidades que o processo de “tomada de leitura” pode proporcionar na aprendizagem do escolar. A presença de métodos tradicionais ainda é muito comum no ambiente escolar e deve-se levar em consideração que apesar de comprovada a deficiência do método sintético, muitas escolas continuam por utilizá-lo devido à falta de subsídios e por ser fácil de condução na rotina escolar, como as atividades pragmáticas de ensino que são feitas para cumprir protocolos e planejamentos.

Percebe-se na atuação professoras dedicadas às atividades pragmáticas de ensino, vinculada a um método dedutivo de conhecimento. Contrariamente, a Teoria Histórico-Cultural, defende a importância da presença do adulto para o aprendizado da criança na figura de um professor mediador, provocador do conhecimento e não a socialização do conhecimento por dedução. A criança precisa ter um mediador do conhecimento para chegar à aprendizagem e se desenvolver. Sem a mediação, a criança ficará restrita aos procedimentos pragmáticos. Sobre a atividade relatada, tive dificuldade em encontrar intencionalidade com relação à prática da leitura, considerei uma prática mecânica.

Ainda, percebe-se que mesmo com as dificuldades encontradas na rotina de um ambiente escolar, é preciso criar oportunidades e possibilidades para que o aluno consiga desenvolver a leitura de forma que não seja apenas uma ação mecânica. O professor ao oralizar um texto em todas as aulas não está ensinando o ato de ler, porque ler é dirigir o olhar para o texto escrito, para sua constituição gráfica; é aprender a dialogar com o outro por palavras escritas. A criança se desenvolverá e compreenderá melhor a palavra se houver o apoio da voz do professor que age como mediador do processo.

### Referências

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização – um desafio novo para um novo tempo**. 5 ed. Ijuí: Vozes/Fidente, 1984. 188p.



LONDRINA, **Projeto Político Pedagógico**. Londrina, 2019. Disponível em:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1Exgq1c\\_FeyKkdNiuQsga6tMHm-38amlu](https://drive.google.com/drive/folders/1Exgq1c_FeyKkdNiuQsga6tMHm-38amlu). Acesso em 29 nov. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G de L. e MILLER, S. **Vygotski** e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 181-192.

PIMENTA. Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência em formação)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. - (Coleção Educação e Conhecimento)

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. p. 115. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA PELO VIÉS DA TEORIA DA ATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Mônica Trindade Miranda**

Universidade Estadual de Londrina  
monica.tmiranda@uel.br

**Adriana Regina de Jesus Santos**

Universidade Estadual de Londrina  
adrianar@uel.br

### Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo compreender a importância da leitura literária na formação de estudantes do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Londrina - PR, a fim de refletir sobre o contexto da leitura literária à luz da Teoria da Atividade desenvolvida por Alexei Leontiev. O problema de pesquisa consiste em identificar como a Teoria da Atividade pode auxiliar na formação do sujeito leitor, voltada às práticas de leitura literária desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A metodologia utilizada tem como pressuposto o Materialismo Histórico Dialético e a Teoria Histórico Cultural. Destarte, a pesquisa ação norteará o desenvolvimento da investigação e terá como subsídio teórico metodológico a Teoria da Atividade.

**Palavras-chave:** Educação; Leitura Literária, Teoria da Atividade, Ensino Fundamental.

### Introdução

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração Educação Escolar, especificamente na linha de pesquisa intitulada, Docência: Saberes e Práticas, núcleo formação de professores, que congrega estudos em educação com o intuito de produzir conhecimentos sobre a docência, visando uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar nos diversos níveis e modalidades de ensino. O estudo está vinculado também ao Grupo de Estudos e Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

O problema de pesquisa consiste em identificar como a Teoria da Atividade, pode auxiliar na formação do sujeito leitor, frente às práticas de leitura desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Isso posto, o estudo tem por objetivo compreender a leitura literária na formação de estudantes do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de refletir sobre o contexto

da leitura literária à luz da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev, a metodologia utilizada tem como pressuposto o Materialismo Histórico Dialético e a Teoria Histórico Cultural. Destarte, a pesquisa ação norteará o desenvolvimento da investigação e terá como subsidio teórico metodológico a Teoria da Atividade proposta por Leontiev.

A inquietação deste estudo embasado pela pesquisa-ação surge da necessidade de analisar e refletir sobre a importância de repensar como as práticas de leitura estão sendo desenvolvidas no contexto de sala de aula, e se estas, alicerçadas pela Teoria da Atividade de Leontiev possibilitam ou não um espaço privilegiado para esta formação leitora, sendo a literatura o ponto de partida e o de chegada a partir de um processo de mediação. A pesquisadora também assume papel de professora desta turma de terceiro ano, sendo assim, professora/pesquisadora.

A escolha por esta escola como campo de pesquisa surge das inquietações da professora/pesquisadora frente às demandas sociais e culturais do espaço, e os enfrentamentos da comunidade atendida nesta escola, a fim de desenvolver *in loco* possibilidades para a leitura literária, embasadas e estruturadas pela Teoria da Atividade. Todas as obras literárias selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa trazem em seu bojo discussões sociais muito vivenciadas pelos estudantes, abordando temas como: questão social advinda de fenômeno natural, grupos que são marginalizados e vozes pouco ouvidas, dificuldades para chegar até a escola, situações de *bullying* e influências culturais que formam identidades.

### **Procedimentos metodológicos**

Quando refletimos sobre o desenvolvimento do ser humano, compreendemos que a história e os contextos sociais são pontos chaves que determinam toda a dinâmica de um espaço, demarcados por aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. Várias são as inquietações quando nos propomos a realizar uma análise crítica que nos permite uma [...] “reflexão e ação sobre a realidade buscando a transformação” (Gamboa, 2010, p.9). A fim de refletir sobre a realidade e buscar meios para possíveis transformações, esta pesquisa parte da dimensão da prática social a partir de um movimento dialético, que enfatiza uma dada realidade histórica e cultural (Gamboa, 2010).

Referente ao processo de escolha da escola para realização das intervenções, o recorte local que realizamos diz respeito à Escola Municipal “Atanázio Leonel”, localizada na região norte da

cidade de Londrina; as intervenções foram realizadas com estudantes do terceiro ano A, turno matutino; por participantes, vinte e quatro estudantes na faixa etária de oito a dez anos. Esta pesquisa inicia-se a partir do delineamento do campo de pesquisa e a apresentação do projeto para a diretora da instituição, após o aceite foi desenvolvida declaração de concordância dos envolvidos conforme as normas de Comitê de Ética de Pesquisa.

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, a proposta de intervenção foi apresentada aos membros do grupo de pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente a fim de realizarem uma análise crítica sobre a mesma. Os juízes do nosso grupo efetivaram apontamentos que foram riquíssimos para melhor condução da proposta de intervenção, as contribuições foram significativas para a reflexão e análise das ideias apresentadas.

Em seguida, uma nova reunião com a direção da escola foi realizada para organizarmos encontro com os responsáveis dos participantes desta pesquisa, a fim de esclarecer possíveis questionamentos e dúvidas, após conforme combinado, via caderno de tarefa foram enviados os TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) para a assinatura dos responsáveis, os mesmos vieram devidamente assinados pelos responsáveis.

### **Planejamento das intervenções com base na Teoria da Atividade**

As práticas de leitura literária e de leitura do mundo nos fazem refletir sobre um agir, que está totalmente conectado a ação do ser humano no ambiente em que vive. Essas ações são totalmente intencionais, sendo esta caracterizada como uma prática social. Segundo Coelho (2002, p.27) a literatura é compreendida como “[...] arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”.

Nesse sentido, ela manifesta a experiência humana e possibilita ao leitor ampliar sua experiência de vida, assim como, despertar e transformar a consciência crítica daquele que lê, apresentando-se como recurso potente para múltiplas formas que protagonizam o desenvolvimento integral do sujeito, por isso justifica-se nossa escolha pela relação da leitura literária a guisa da Teoria da Atividade.

Leontiev, psicólogo que construiu sua teoria com base no Materialismo Histórico Dialético, apresenta-nos esse agir intencional a partir da Teoria da Atividade, que traz em seu bojo a concepção

do ser humano como aquele que age sobre o mundo a fim de transformá-lo, de modifica-lo, de maneira intencional e sistematizada pelo pensamento.

A proposta de Leontiev a partir da Teoria da Atividade identifica que todo ser humano apresenta um motivo para sua necessidade, que perpassa por uma ação intencional: os sentidos relacionam-se entre o “que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato [...], o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (Leontiev, 1978a, p. 103).

Sendo assim, é possível visualizarmos a relação dialética entre leitura literária e a Teoria da Atividade, uma vez que a leitura e as práticas de leitura são uma necessidade do ser humano, que incluso em um mundo letrado depende da leitura para além de uma prática mecânica sem fundamento e descolada da realidade, pelo contrário.

A relação Teoria da Atividade versus leitura literária apresenta-se a partir de uma relação entre os indivíduos envolvidos, que deve ser mediada entre o sujeito, neste caso o estudante e o objeto de aprendizagem, a leitura.

Quando o indivíduo está em contato direto com práticas de leitura literária, ocorre a interação com seus pares, o desenvolvimento do pensamento, a expressão de emoções, entre tantas outras potencialidades que borbulham frente à motivação que as mais diferentes histórias e narrativas proporcionam:

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (Lajolo, 2004, p. 07).

O ponto chave de nossa pesquisa é o de que seja possível visualizar o que impulsiona a ação do estudante, que a partir da mediação da obra literária em conjunto com a ação da professora/pesquisadora, seja responsável por sua aprendizagem e aquisição de uma postura leitora, proporcionando, a interação do estudante com a leitura literária de maneira recíproca e significativa, transformando uma atividade externa em atividade interna que perpassa pelo seu campo de interesse e necessidade.

A Teoria da Atividade de Leontiev apresenta uma Estrutura Geral que se efetiva a partir de etapas para a execução de um planejamento, esta nos convida a estabelecer uma conexão do homem com o mundo, tendo forte relevância a questão social e as relações que são desencadeadas desta.

Quando analisamos qualquer atividade conforme afirma Leontiev, devemos partir de uma atividade externa para uma atividade interiorizada, porém, identificando claramente as etapas e a forma que são executadas.

Partindo da análise de uma prática embasada na atividade, identifica-se que deve apresentar ao menos uma necessidade, que direciona para o alcance de algum objetivo a ser alcançado, levando-se em consideração também a questão das condições para sua realização. Segundo a Teoria Histórico Cultural, a necessidade é responsável por direcionar o sujeito ao seu objetivo, entretanto, somente a necessidade não direciona o sujeito para a atividade definitiva, apresentando desta maneira a função de orientar o indivíduo, pois será a partir desta regulação que ocorrerá a materialização das necessidades demandadas.

A necessidade apresenta como característica principal a apresentação de um conteúdo, de um objetivo que irá determinar as condições do meio exterior; toda necessidade parte de uma realidade que é determinada pelo ambiente que o indivíduo presencia. A teoria de Leontiev é constituída também pela ação, que se mostra totalmente relevante para que exista atividade, contando com o suporte da operação.

Desta forma, vemos como necessário diferenciar os termos – ação: presente na relação direta com a atividade e desencadeia o motivo da atividade; operação: composta por ações de acordo com as possibilidades que o contexto apresenta, possui direto relacionamento com a ação. A partir desta introdução, apresentaremos a Estrutura Geral da Atividade de Leontiev para planejamento das práticas de leitura e atividades permeadas por ela, para o desenvolvimento destas etapas em: atividade, necessidade, motivo, ação e operação.

Com base nos estudos de Leontiev (1978b) a atividade é o que direciona o sujeito, temos nesta etapa a necessidade e o objeto como os principais pontos condutores que serão direcionados por um motivo. Para que este objetivo seja alcançado faz-se necessário o uso de uma ou mais ações, podendo ocorrer também da mesma forma quando falamos das operações. Toda atividade perpassa por ações, porém nem toda ação poderá compor de fato uma atividade.

A etapa da necessidade apresenta a relevância de satisfação de um objetivo, estas são divididas em naturais (sobre o desenvolvimento da vida) e superiores (diz respeito ao caráter social e as relações desencadeadas neste meio). As necessidades estão intimamente ligadas ao desejo de e por algo e são fortemente determinadas pelas condições sociais do sujeito.

A próxima etapa se apresenta pelo objeto, que é aquele que orienta a atividade, pode ser caracterizado por um material ou um ideal, respondendo diretamente aos anseios da necessidade; o objeto é considerado como um motivo, sendo este efetivo.

O motivo está relacionado com a motivação daquilo que está sendo trabalhado para satisfazer uma determinada necessidade, se relaciona diretamente com o conceito de atividade, sem motivo a atividade é inexistente. Apresenta-se em duas vertentes: o motivo estímulo (o que são apenas compreensíveis, voltados à compreensão); e motivos geradores de sentido (aqueles realmente eficazes e exequíveis).

Vinculada aos objetivos conscientes almejados, a ação surge de uma relação com a atividade; quando há a perda do motivo originário se transforma em ação e se relaciona diretamente com a atividade. A última etapa caracteriza-se sumariamente pela operação que são os procedimentos da ação, os meios, modos; é fundamentado em uma sistematização destas; aquilo que determina as condições e as direciona.

Isso posto, apresentamos os títulos das obras que foram trabalhadas nas intervenções, a escolha das mesmas justifica-se por apresentarem leitura de mundo e leitura da palavra partindo da formação humana e da realidade presenciada pelos alunos, desenvolvendo a leitura literária de obras que apresentam assuntos relevantes para a sociedade, que suscitam inquietações: Um dia, Um rio (Léo Cunha, André Neves); Vozes no Parque (Anthony Browne); A caminho da Escola (Rosemary McCarney); Extraordinário (R.J Palacio); Meu Avô Africano (Carmem Lucia Campos).

As intervenções ocorreram de agosto a novembro do ano 2023, foram organizadas de forma semanal (uma vez por semana), com duração de duas a três horas e meia (dependendo do andamento das atividades e do tempo de fala e explanação dos estudantes, que muito participaram das intervenções).

As propostas foram planejadas a partir das etapas da Estrutura Geral da Atividade de Leontiev, a respeito da reflexão referente à análise das intervenções, será observada a relação dos sujeitos (estudantes) com a leitura literária a luz da Teoria da Atividade, o resultado esperado e o realmente alcançado, a questão dos meios e as condições que nortearam o desenvolvimento desta atividade. Segue abaixo tabela que ilustra os dias que foram realizadas as intervenções e a ação executada:

**Quadro 1: Cronograma**

<b>Data da intervenção</b>	<b>Horário</b>	<b>Turma</b>	<b>Ação executada</b>
21/08/2023	08h às 10h30	3º ano A	Votação para a escolha do nome do espaço de leitura em sala de aula.
21/08/23 à 07/11/2023	10h às 10h10	3º ano A	Obra literária: Extraordinário (R.J Palacio).
28/08/2023	08h às 10h30	3º ano A	Organização do espaço, curadoria dos livros.
04/09/2023	08h às 09h30	3º ano A	Confecção da placa de identificação do espaço.
11/09/2023	08h às 09h30	3º ano A	Combinados da turma para a utilização do espaço a partir de roda de diálogo.
18/09/2023	08h às 10h	3º ano A	Registro dos combinados a partir de confecção coletiva em cartaz informativo.
25/09/2023	08h às 10h	3º ano A	Apresentação das obras literárias e roda de diálogo.
02/10/2023	08h às 10h30	3º ano A	Obra literária: Um dia, um rio (Léo Cunha, André Neves).
09/10/2023	08h às 10h30	3º ano A	Obra literária: Vozes no parque (Anthony Browne).
16/10/2023	08h às 10h	3º ano A	Obra literária: A caminho da escola (Rosemary McCarney).
23/10/2023	08h às 10h	3º ano A	Obra literária: Meu avô africano (Carmem Lucia Campos) – parte 1.
30/10/2023	08h às 10h	3º ano A	Obra literária: Meu avô africano (Carmem Lucia Campos) – parte 2.
06/11/2023	08h às 10h	3º ano A	Obra literária: Meu avô africano (Carmem Lucia Campos) – parte 3.
13/11/2023	08h às 10h	3º ano A	Obra literária: Meu avô africano (Carmem Lucia Campos) – parte 4.

Fonte: As autoras (2024).

## Resultados e Discussão

Como já explicitado, o trabalho está em fase de desenvolvimento frente à análise dos resultados da pesquisa-ação, porém vemos como necessária a reflexão entre teoria *versus* prática no contexto educacional, a fim de compreender os contextos de leitura em conjunto com a relevância da formação do leitor pelo viés da Teoria da Atividade, para que as práticas possam ser repensadas e se necessário redefinidas, visando atividades que sejam potentes para o desenvolvimento da criticidade e para a promoção da multiplicidade de práticas de leitura a partir de um movimento dialético.

Destarte, necessitamos repensar as práticas de leitura que são desenvolvidas junto aos alunos dos Anos Iniciais do ensino fundamental, para que se possa levar em consideração o contexto social, possibilitando que os alunos tenham a possibilidade de realizar uma leitura do mundo onde estão inseridos, tornando o processo de leitura carregado de sentidos e significados.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Deixamos aqui nosso agradecimento à Instituição CAPES pelo apoio financeiro aos pesquisadores, através da concessão de Bolsas de Demanda Social.

## Referências

- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7° ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- GAMBOA, S. S. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In BRYAN, N.; MIRANDA, E. (Editores). **(Re) pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2010.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo Ática, 2004.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978b.

## LITERATURA E OS DESAFIOS DA LEITURA NO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

Naiana Leme Camoleze Silva

### Resumo

Em suma, este artigo pretende contribuir com os debates relacionados aos desafios de promover o ensino da literatura e o incentivo à leitura na modalidade remota, em especial no período de pandemia global da COVID 19, debruçando esforços também em demonstrar a importância do ensino presencial para a formação do leitor. A proposta é refletir sobre a sistematização do que há de interesse na área da Educação, abordando a mediação do educador, com a premissa de pensar esta área de conhecimento de forma crítica, discorrendo sobre os desafios postos aos professores, no referido período, e como estes influenciam na prática da leitura na contemporaneidade. Interessa aqui fomentar as discussões sobre as dificuldades e os percursos percorridos pelos professores, para estimular a leitura em um período complicado de isolamento social, sobretudo, quando as aulas foram suspensas por tempo indeterminado, e muitos alunos não tiveram acesso à internet, ou se tiveram, como os docentes mantiveram o interesse pelo estudo da literatura. Desta forma, observar como a leitura serviu como mecanismo de mediação no processo de ensino-aprendizagem, amortecendo o impacto da pandemia no ensino da literatura para crianças e jovens, em especial em situação de vulnerabilidade social, abrindo espaço para discutirmos também quais são as contribuições para o ensino futuro, para a ampliação da prática docente pós-pandemia e, principalmente, a formação do leitor.

**Palavras-chave:** Literatura; Leitura; Ensino presencial; Ensino remoto; Formação do leitor.

### O desafio do ensino na pandemia

É um desafio abordar a Educação, de um modo geral, com o olhar voltado ao período pós pandemia e igualmente desafiador tratar da literatura no ensino remoto, sendo inevitável o questionamento sobre o futuro: esperar o quê? A Covid-19 assolou o mundo todo e, entre os inúmeros impactos como a banalização da vida, a precariedade da saúde e o abalo do sistema financeiro, está o distanciamento social, que irá respingar em todas as áreas, especialmente na Educação, visto que, como defende Paulo Freire, não há docência sem discência.

Reinventar é o verbo-chave, mas como se reinventar- através das práticas educacionais - em um país cuja Educação já não oferecia (antes da pandemia) inclusão e possibilidade de uma efetiva autonomia. Defender justamente este tema extremamente relevante, principalmente, para o período

político-educacional que estamos atravessando, talvez seja apropriado e favoreça quem atuou em escolas nesse período de pandemia e não é devidamente valorizado: o professor.

O sistema educacional brasileiro deveria ter uma base sólida, com uma estrutura que amparasse o aluno enquanto cidadão como um todo, um ser social ativo, desde o início de sua vida escolar. No entanto, como é sabido, esse sistema sofre com os mais variados problemas estruturais e enfrenta dilemas para sobreviver a uma realidade socioeconômica que cada vez mais evidencia a desigualdade de oportunidade de aprendizagem e a desvalorização docente.

Em contrapartida, a tecnologia na pandemia, quando esteve amparada por políticas voltadas à Educação, pôde dar um 'respiro' mais aliviado aos alunos no referido período de restrição sanitária e isso pode ser considerado benéfico ao educando do ponto de vista social, pois o acesso à tecnologia pode alavancar a construção da cidadania na escola, tornando o alunado menos marginalizado e mais consciente.

Por isso, é tão necessário defender a Educação, a valorização do professor e a inclusão digital do aluno em suas mais diversas esferas, para que a prática educacional seja efetivamente inclusiva, combatendo o próprio sistema que exclui, com comprometimento com o ensino, para que o aluno inserido em sua realidade possa deparar-se com um cenário que possa tornar-se ainda mais favorável ao seu aprendizado, mesmo observando o período de pandemia e, sobretudo, no pós-pandemia, visto que a retomada aconteceu nas unidades escolares, retomando também o convívio social, refletindo no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão.

### **A leitura no ensino remoto**

Contemplando a área literária com enfoque, nesse primeiro momento, no meio remoto, este artigo tem como premissa maior trazer à tona a possibilidade de fomentar a recepção literária, de forma que estimule a leitura do público infanto-juvenil, observando tanto no período de isolamento social da COVID 19, quanto no período de pós-pandemia.

A proposta é debater o que há de interesse nesta área, abordando a mediação do educador, com a proposição de pensar esta área de conhecimento de forma crítica, discorrendo sobre os desafios postos aos professores, no referido período, e como estes influenciam na prática da leitura na contemporaneidade.

O desafio maior é discutir estratégias usadas para possibilitar formas de promover a leitura

nesse período tão crítico em que as fragilidades estiveram tão afloradas, aproveitando a literatura como fonte de aprendizado, cultura e lazer.

Desta forma, a Leitura poderia servir como mecanismo de mediação no processo de ensino aprendizagem, amortecendo o impacto da pandemia no ensino da literatura para crianças e jovens, em especial em situação de vulnerabilidade social, abrindo espaço para discutirmos também quais são as contribuições para o ensino futuro, para a ampliação da prática docente pós-pandemia e, principalmente, a formação do leitor.

Sendo assim, estudar literatura, voltando um olhar, sobretudo, a um período de quarentena como a que foi imposta pela crise sanitária global, quando não há livre acesso aos lugares, incluindo a livrarias e bibliotecas, pode ser um trabalho difícil, porém, prazeroso, ação que permite ao leitor privado de circular, que transite pelo mundo literário, em contato direto com a narrativa e as personagens, por vezes inusitadas, criadas pelo autor.

Para Walty (1996, p.47), no livro *O que é ficção*, o estudo da ficção pode ser revolucionário: "A ficção pode ser a saída, a libertação, a absoluta denúncia ou a reduplicação do real a que está submetida". Por vezes, o aprofundamento nos estudos literários, assume uma função crítica, como por exemplo, conduzir o leitor a explorar as entrelinhas inseridas pelo autor em sua obra, que figura sobre o tema não somente narrando, mas sugerindo ao leitor acreditar que algumas das situações apresentadas por ele são reais, abrindo espaço para debates sobre a realidade social atual.

Desta maneira, a Literatura pode ser vista como fonte de inspiração para introdução à reflexão sobre a importância do ensino presencial, do contato social. Sobre o tema, - e que se pode encaixar a literatura como base para estudos sobre a formação do leitor -, sobretudo neste momento, Costa defende na obra *Ficção, Comunicação e Mídias*, que:

Estudar a ficção é mais do que pesquisar os produtos que, inspirados por ela, se consagraram como suas formas de expressão. Trata-se de perscrutar as relações que, através das narrativas ficcionais, sob diferentes veículos e linguagens, se estabelecem entre os agentes envolvidos e entre eles e a realidade que os circunda e contextualiza. (COSTA, 2002, p.30).

Walty (1986, p. 50), sugere que: "O texto não diz apenas o que seu autor quis dizer, diz muito mais e, lendo-o criticamente, podemos até virá-lo pelo avesso, quando passará a dizer o contrário do que pretendia".

De acordo com Aristóteles (2005, p.43), em sua constatação na obra *A arte poética*: "É evidente

que não compete ao autor narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade".

Observando as entrelinhas do pensamento do autor, como forma de suscitar críticas sociais, Aristóteles propõe que o escritor, através da ficção, realiza uma imitação do real. O que de certa forma pode causar identificação no leitor.

É poeta (autor) pela imitação e porque imita as ações. Embora lhe aconteça apresentar fatos passados, nem por isso deixa de ser poeta, pois nada impede que a existência de alguns dos acontecimentos ocorridos seja verossímil ou possível, e por isso o poeta seja criador dele. (ARISTÓTELES, 2005, p.43).

Em um outro trecho de sua obra, Aristóteles aponta ainda que, na obra literária, - e que pode transpor-se também à formação do leitor infantojuvenil -, não se trata apenas de imitar um fato ou um acontecimento real, mas provocar as emoções do leitor:

Como se trata não só de imitar uma ação em seu conjunto, mas também fatos capazes de exercitarem o terror e a compaixão, e essas emoções nascem principalmente, ... (e mais ainda) quando os fatos se encadeiam contra a nossa expectativa, pois desse modo provocam maior admiração. (ARISTÓTELES, 2005, p.45).

Em consonância com a ligação entre o real e o imaginário, o que pode conferir à Literatura função de tornar-se ainda mais lugar de refúgio, diante do isolamento social, e reforçando o que Aristóteles já havia apontado, Walty acresce que:

Não se pode, pois, falar de um real estático, pronto, pré-construído. O real é fruto de um processo de relações do homem com os outros homens e com a natureza (...) O indivíduo capta o mundo de acordo com seus referenciais (...) Acontecimentos tão engraçados, mas tão corriqueiros podem nos deslocar no tempo e no espaço. (WALTY, 1986, p. 19 e p. 24).

Walty (1986) indica ainda que examinando obras literárias, é possível encontrar acepções da palavra ficção: uma, mais geral, ligada à fantasia, à simulação, a fingimento. O que poderia, de certa forma, auxiliar o leitor em seus momentos de angústia diante do futuro, da obscuridade causada pelo momento de reclusão e ensino remoto. Seria como poder rodar o mundo sem sair de casa, aliviando o stress, reconhecendo na limitação uma oportunidade de buscar a felicidade, mesmo que inventada. Contar histórias, ouvir histórias, em uma tentativa e organizar o caos interno, pode curar a alma enferma de solidão.

O homem sempre contou estórias/histórias, (...) sempre com personagens que atuam num tempo e num espaço diferenciados, marcados por uma narração feita por alguém - o narrador. Quando você lê um romance, um conto, ou assiste a um filme, vê personagens verossímeis ou não, de uma estória também plausível ou absurda, num tempo e num espaço, organizados ou caóticos. A esse tipo de narrativa chama-se ficção, em oposição aos filmes documentários, aos livros autobiográficos, cujas personagens efetivamente viveram, e que os fatos, aí narrados, podem ser atestados pelos manuais de história, pelos jornais, pelos testemunhos pessoais, e o tempo e o espaço são mensuráveis e concretos. (...) 15 - Ficção seria, pois, criação da imaginação, da fantasia, coisa sem existência real, apenas imaginária. (WALTY, 1986, p. 12, p. 13 e p. 15).

E fomentar a leitura talvez seja um desafio deste tempo, por isso, faz-se tão necessário promover uma leitura mais dialógica, afetiva, envolvente, para tentar sanar as mazelas culturais deste período, diante de um cenário devastador, que para alguns jovens pode ter sido inclusive desastroso, com desestruturação política e da situação econômica, inserção em um contexto de abalo emocional pelo isolamento, e ainda, precisar conviver entre extremos, de luta contra as dúvidas, a fome e o medo da morte.

É importante observar como a Literatura pode amenizar essa situação. Como a promoção de conversas que questionem profundamente a realidade podem auxiliar o leitor a superar as dificuldades. De acordo com Bosi (1996, p.25), na obra *Cultura de Massa e Cultura Popular*: "As coisas que a gente lê sempre parecem com a vida da gente" e diante de um conjunto altamente diferenciado de processos de informação, pode-se dizer, que "Esse conjunto afeta de modo

poderoso a percepção da realidade que a nossa cultura está sempre reelaborando e que interessa diretamente o comportamento do indivíduo em face dessa mesma realidade". Portanto, ao leitor, é permitido ler e reler o trecho ou a obra a ser analisada, na tentativa de desvendar o que é, ou pode ser real e o que é, ou pode ser imaginário, e desta forma, contribui com suas percepções de si e do mundo.

E conforme Aristóteles (2005, p. 86), sobre como se deve apresentar o que é falso, na obra *A arte poética*: "O autor deve falar o menos possível por conta própria, pois não é procedendo assim que ele é imitador", e ainda:

Eis como os homens pensam: quando uma coisa é, e outra coisa também é, ou, produzindo-se tal fato, tal outro igualmente se produz, se o segundo é real, o primeiro também o é ou se torna real. Ora, isso é falso. Pelo que, se o antecedente é falso, mas se tal coisa deve existir ou produzir-se, no caso em que o antecedente fosse verdadeiro, estabelece-se uma ligação entre ambos. (ARISTÓTELES, 2005, p. 87).

E sobre a recepção do aluno quanto à reflexão literária, Eco (1971) sugere em sua obra *A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica*, que: "Um estímulo é um complexo de acontecimentos sensoriais que provocam determinada resposta. A resposta pode ser imediata ou pode ser mediata - de compreensão ou interpretação com base em um código de experiências passadas, como signo comunicante". Sendo assim, o leitor poderá entrelaçar um diálogo entre o real, por meio de suas vivências ou experiências cotidianas.

Já na obra *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*, Gutierrez (1978) trata sobre teoria da aprendizagem relacionada ao processo de comunicação, tanto nas teorias da aprendizagem que se baseiam na relação estímulo-resposta, como as que têm uma formação estrutural, pressupondo que exista:

A necessidade da resposta do sujeito perceptor para verificar a eficiência da informação (...) é imprescindível que o perceptor, além de perceber, interprete o estímulo. Isto é, em termos de comunicação, o perceptor deve decodificar o estímulo. O sujeito não somente apreende a informação, mas quando consegue se estruturar essa informação na bagagem de conhecimentos anteriores aos efeitos de usá-las quando apresentem novas situações (...) esta nova estruturação do receptor somente é comprovada na prática. (GUTIERREZ, 1978, p.37 e p. 38).

A leitura pode servir como um método diferenciado de motivar os leitores infantis e juvenis a enfrentar o presente, contando histórias escolhidas por eles, trazendo à tona suas impressões, e até mesmo suas histórias reais, sobretudo, através da diversidade cultural.

Desta forma, as interfaces e as diferenças culturais podem ser um rico acervo para chamar a atenção dos alunos aos conteúdos que se pretendeu explorar na literatura em sistema remoto, pois por meio das diferenças é possível trabalhar conceitos éticos que poderão embasar o aluno, mesmo eu por meio de uma obra ficcional, ao enfrentamento desse período pandêmico.

Pensando em como foi explorar a leitura no ensino remoto, podemos, para ilustrar melhor essa cena, tomar como exemplo o ensino a distância no período de pandemia, sendo a leitura uma ação que permite ao aluno privado de circular fisicamente pelos locais a possibilidade de transitar pelo mundo literário com foco no campo cultural, e de forma também virtual, ampliando esta ação através das partilhas das leituras nas aulas remotas.

E nessa circunstância se encontra a importância também da tecnologia, e mais do que isso, do seu acesso, para que se possa promover o diálogo e a troca entre os alunos sobre as obras, pois se

por conta da pandemia, muitos desses alunos que foram inseridos no ensino remoto sofreram com o distanciamento social, quanto mais desafiador foi sendo impedidos de estudar por falta de estrutura, por exemplo; e mesmo com o cessar da pandemia, por conta do isolamento, se as condições de trocas culturais não forem promovidas, as reverberações deste período de isolamento poderão aparentar para eles tratar-se de uma eterna pandemia, de frieza e ausência de contato social.

Incentivar os leitores isolados a ultrapassarem barreiras da leitura, não apenas lendo, mas vivendo a Literatura em sua forma mais profunda, pode ser um ato desafiador. Mediar os conhecimentos empregados no universo literário pode fomentar o campo cultural, servindo também de ação multiplicadora de informação, por meio da Literatura e da representação dessas linguagens. Esse pensamento é complementado pelos estudos de Walty (1996), quando o autor observa, e por vez até questiona, qual seria o papel da ficção na sociedade e sua função social:

Não seria, pois, a existência da ficção que nos permitiria pôr em causa a realidade tal como nós a percebemos? Uma boa forma de pensar sobre isso é verificando o espaço concedido à ficção em nossa sociedade, seja sob forma de arte ou de qualquer outra manifestação. Onde está a ficção? Como convivemos com ela? (WALTY, 1986, p. 28)

Além de sugerir que é necessário ampliar a discussão sobre o espaço cedido à ficção na sociedade, Walty acredita ainda que:

A arte (no caso, a literatura) apontaria para o espírito lúdico do homem, sua necessidade de jogar, de brincar, desvinculada de uma função utilitária. (...) A imaginação visaria a reconciliação do indivíduo com o todo, do desejo com a realização, da felicidade com a razão. A arte (literatura) seria o veículo de libertação. Não há como negar que, em nossa sociedade a arte tem tal função". (...) Logo, a ficção pode ser mais real que o que se quer realidade, e o real pode ser mais ficcional que o que se quer ficcional. (WALTY, 1986, p. 43)

Através desse contexto de entrelaçamento, entre os mundos literário o real, observando a situação, que se apresenta atualmente cheia de restrições e com expectativas nebulosas, por conta da pandemia, é importante que o assunto seja também investigado pelo viés da representação, e é então que podemos observar a importância de se trabalhar os conceitos culturais.

Sobre a questão de explorar com o leitor os parâmetros entre o real e o ficcional, Freire trabalha em sua obra, *Pedagogia da Autonomia*, a esfera do que considera uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica, que é:

Propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor (a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador realizador de sonhos. (FREIRE, 1996, p. 41).

Sendo assim, é oportuno afirmar que aluno então deverá decodificar esse estímulo à resposta, não somente apreendendo a informação, e isso pode gerar um grande impacto na sala de aula, pois além de auxiliar o aluno, contribui também para uma formação que explore mais a igualdade, fomentando e despertando uma criticidade, como define Freire, mas que promova o respeito nos demais atores sociais.

Portanto, justifica-se abordar o tema em questão, englobando os aspectos culturais, uma vez que o incentivo e a promoção da Educação através da leitura são atualmente tão necessários. Sendo assim, a Educação na pós-pandemia tem uma função impactante muito maior do que tivemos noção quando ainda estávamos vivenciando esse contexto inconstante em todos os setores e a realidade, que é bem mais complexa, difusa e nebulosa do que se imagina, e como se não bastasse, estamos vendo viralizar uma grande onda de desinformação. Mas este é um contexto que pode ser revertido por meio do ensino de qualidade, da valorização docente e da promoção de políticas educacionais mais assertivas, voltadas à realidade do alunado.

### **Contribuições à prática docente e à formação do leitor**

Este artigo visa colaborar com os estudos voltados à Literatura e à vida social no contexto de pós-pandemia, cujo empenho é abordar possibilidades de fortalecer o ensino, tanto remoto como presencial, na contemporaneidade. A intenção é contribuir com os debates relacionados aos desafios de promover o ensino da literatura e o incentivo à leitura observando a modalidade remota, em especial no período de pandemia global da COVID 19, debruçando esforços também em demonstrar a importância do ensino presencial para a formação do leitor.

Portanto, justifica-se propor o tema em questão, uma vez que, o incentivo e a promoção da leitura na pandemia puderam significar uma abertura para um rico diálogo sobre as dificuldades de cada participante, seus anseios e expectativas futuras.

A comunicação é uma ponte que integra subjetividades através de ferramentas de linguagem; os discursos construídos pela linguagem referem-se ao mundo real traduzido pelas

individualidades que o experimentam, mas transformam-se uma vez expressos, em modelos que orientam futuras percepções do real; a comunicação transforma-se, assim, em um veículo que liga interioridade e exterioridade; a ficção não se opõe à realidade dos fatos nem a sua objetividade, apenas a apresenta a partir da subjetividade que a vivencia. (COSTA, 2002, p. 12).

Para Costa, na obra *Ficção, Comunicação e Mídias*: "O compartilhar de histórias ficcionais fornece o substrato da identidade individual e coletiva", acrescentando ainda que:

Não só parecem mais reais que a vida, como dão a impressão de uma completude e integridade jamais alcançadas pela experiência imediata (...) por esse distanciamento ao mesmo tempo possível e necessário em relação à realidade concreta, a ficção é revolucionária - o espelho pelo qual se torna visível essa realidade, assim como a utopia que permite superá-la. (COSTA, 2002, p. 31).

Segundo Cândido (1963, p.43), em *A personagem de ficção*, a personagem, na obra de ficção: "Representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificação, projeção e transferência". E sendo assim, o aluno poderá identificar-se com a obra, e tomar gosto por produzir suas próprias narrativas.

### Considerações finais

A Literatura pode ser uma ponte, através da comunicação expressiva que a leitura pode proporcionar aos leitores. A modalidade remota deve ser investigada atentamente após o período de pandemia global da COVID 19, buscando indicar as lacunas geradas pela interrupção do ensino presencial.

Tratar sobre o ensino da Literatura antes da pandemia faz-se necessário para poder abordar sua transição ao ensino remoto, para que assim, seja possível apontar os desafios enfrentados no período de isolamento social, e as superações alcançadas, bem como valorizar o papel do professor no ensino presencial após a experiência remota, sobretudo, como mediador da leitura focada na esfera cultural, incluindo as projeções futuras, para a fase pós-pandemia.

O referido período poderá ser analisado, com auxílio de professores e alunos, de forma a elucidar como estes desafios influenciam na prática da leitura, na transformação da visão de mundo, quais foram os prejuízos e o que clareou possibilidades positivas no processo de ensino aprendizagem e na formação do leitor.

Explorar a função da leitura no ensino remoto, em um momento de silenciamento social e seus efeitos sobre compreensão da realidade atual para o público leitor infantojuvenil pode auxiliar na transformação e na construção de uma nova realidade pós-pandemia.

Portanto, diante do isolamento social na pandemia e após a retomada do ensino presencial, é extremamente importante observar qual a repercussão da função social da Literatura. De acordo com Bosi (1996, p.49): "A chave dos significados não está, pois, nos meios de comunicação, mas na estrutura da sociedade que criou esses meios e que os tornou significantes. É a sociedade que significa". E cabe ao professor auxiliar o leitor na busca pela ressignificação da sociedade.

E é por isso que a escola tem papel fundamental no período pós-pandemia, pois é um espaço privilegiado para a atuação docente baseada na ética, fortalecendo e valorizando tanto o aluno, como a figura do professor-educador, cujo diálogo deve buscar uma comunicação direta com a realidade desse aluno.

## Referências

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Título original Art Poétique. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

BOSI, Ecléa. **Cultura de Massa e Cultura Popular**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. - (Coleção Meios de Comunicação Social nº 6).

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. Boletim nº284. Teoria Literária e Literatura Comparada, nº 2. São Paulo: Composto e Impresso na Secção Gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1963.

COSTA, Maria Cristin Castilho. **Ficção, Comunicação e Mídias**. São Paulo: Editora SENAC, 2002. - (Série Ponto Futuro; 12).

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**: introdução à pesquisa semiológica. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento

“outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)** V. 05, N. 1, jan.-jul., 2019; ISSN - 2448-3303. Tradução sem fins lucrativos, com objetivos estritamente pedagógicos e científicos, do capítulo: *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Comp.).

WALTY, Ivete Lara Camargos. **O que é ficção**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

## O DRAGÃO DE GELO: REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NO ENSINO REMOTO COM O 5º ANO

**Natália Navarro Garcia**

Universidade Estadual de Londrina  
naty.nav19@gmail.com

**Karoline da Cruz Cassins**

Universidade Estadual de Londrina  
karolinedacruzcasins@gmail.com

**Marta Silene Ferreira Barros**

Universidade Estadual de Londrina  
mbarros@uel.br

### Resumo

Diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, este estudo investigou a eficácia de um projeto de leitura em grupo do livro "O Dragão de Gelo", de George R. R. Martin, realizado remotamente com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Adotando uma abordagem qualitativa de pesquisa, os procedimentos incluíram a seleção conjunta do livro, planejamento detalhado do projeto, implementação durante um mês de aulas remotas e coleta de dados por meio de observações participantes, análise de resenhas e entrevistas. Os resultados demonstraram um aumento significativo no interesse e engajamento dos alunos na leitura, bem como o desenvolvimento de habilidades de escrita e oralidade. A participação ativa dos alunos na criação do projeto e o compartilhamento de materiais e opiniões contribuíram para uma experiência de aprendizagem enriquecedora. Conclui-se que projetos de leitura em grupo são uma ferramenta valiosa para promover o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais, mesmo em um contexto desafiador como o da pandemia de COVID-19.

**Palavras-chave:** Pandemia; Ensino Remoto; Práticas de Leitura; Leitura em Grupo.

### Introdução

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação, afetando significativamente o desenvolvimento educacional das crianças em todo o mundo. O isolamento social, a transição para o ensino remoto e a crescente exposição a telas modificaram drasticamente o ambiente de aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas inovadoras para manter o engajamento dos alunos.

Diferentes autores destacam que o isolamento social durante a pandemia pode levar a consequências negativas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças (Colello, 2021).

No mesmo sentido, o aumento do tempo gasto em dispositivos eletrônicos, como computadores e smartphones, pode influenciar negativamente os hábitos de leitura e escrita e esses desafios são exacerbados para crianças em processo de alfabetização e para aquelas com dificuldades de aprendizagem (Curcino, 2021).

Nesse sentido, rememora-se que a leitura é considerada uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Conforme argumentado por Vygotsky (1991), a leitura não é apenas um processo de decodificação de palavras, mas sim uma atividade socialmente mediada que envolve a compreensão e interpretação de significados culturais.

De acordo com essa perspectiva, a leitura permite que as crianças entrem em contato com diferentes visões de mundo, ampliem seu vocabulário e desenvolvam habilidades de pensamento crítico, portanto, por meio da interação com textos literários e informativos, elas são expostas a novos conceitos, valores e perspectivas, o que contribui para sua formação como cidadãos críticos e participativos na sociedade (Saviani, 2007).

Portanto, a leitura é vista como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento intelectual, social e político das crianças, pois não apenas possibilita o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, mas também estimula o pensamento reflexivo e a ação transformadora na sociedade.

Considerando o exposto, destaca-se que segundo Melo (2021), a prática da leitura em grupo tem sido reconhecida como uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos alunos e melhorar suas habilidades de leitura e escrita, no entanto, a transição para o ensino remoto durante a pandemia apresentou novos obstáculos para a implementação dessa prática, como a falta de interação social e a necessidade de adaptação às plataformas online.

Assim, este estudo propõe refletir sobre a eficácia de um projeto de leitura em grupo do livro "O Dragão de Gelo", de George R. R. Martin, realizado de forma remota para promover a participação dos alunos, estimular a criatividade na escrita e desenvolver habilidades de leitura e oralidade com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Londrina-PR.

### **Procedimentos metodológicos**

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando uma pesquisa-ação para investigar a eficácia de um projeto de leitura em grupo realizado de forma remota durante a pandemia de COVID-19. Esta metodologia envolve a colaboração entre pesquisadores e participantes, visando não apenas

gerar conhecimento, mas também promover mudanças práticas na realidade estudada (Thiollent, 2000).

O estudo foi conduzido com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Londrina, Paraná. A turma era composta por 9 alunos, com idades entre 9 e 11 anos. Todos os alunos e suas famílias foram convidados a participar do projeto de leitura em grupo como parte integrante do conteúdo curricular da turma.

Os procedimentos incluíram a seleção conjunta do livro "O Dragão de Gelo", de George R. R. Martin, o planejamento detalhado do projeto, a implementação ao longo de um mês durante as aulas remotas, a coleta de dados por meio de observações participantes e análise das resenhas produzidas pelos alunos. Por fim, os instrumentos de coleta de dados incluíram um roteiro de observação e os dados qualitativos estão aqui sistematizados, acompanhados da respectiva fundamentação teórica para análise dos resultados.

## Resultados e Discussão

Conforme explicitado por Rego (1995), o funcionamento psicológico típico dos seres humanos não lhe é garantido desde o nascimento justamente porque não compreende aspecto hereditário, ao contrário, é externo, moldado a partir de situações de aprendizagem viabilizadas no ambiente social em que se encontra inserido.

De acordo com esta perspectiva do desenvolvimento humano, a linguagem compreende uma função psicológica que é, ao mesmo tempo, produto e condição determinante para a aprendizagem, pois o homem se utiliza da linguagem para ensinar todo tipo de conteúdo aos demais enquanto a própria linguagem é, por si mesma, um conteúdo (Vygotsky, 1991).

Deste modo, compreende-se a leitura e a escrita como a necessidade de comunicar-se, objetivando registrar a sua história e cultura, destacando a capacidade criativa de produzir e deixar registros para as gerações se apropriarem e aprimorarem o que já foi produzido, dado que a sociedade vive um ciclo de criação de novas necessidades e invenções de instrumentos, sendo inegável a importância da comunicação oral e escrita como meio de transmissão do legado cultural de modo que a própria história da escrita se repete com cada indivíduo.

Para Mello (2010), estes aspectos se comprovam, pois uma criança tem em si a necessidade de registrar seu contato com os objetos e suas descobertas de mundo desde a mais tenra idade.

Consequentemente, a apropriação da linguagem é entendida como essencial na formação humana de cada sujeito.

Considerando o exposto e diante da pesquisa-ação empreendida, foi possível observar que os desafios enfrentados pelas crianças durante a pandemia, como o isolamento social e a exposição frequente a telas, impactaram significativamente seu desenvolvimento educacional, corroborando os pressupostos mencionados que destacam a importância da interação social e da leitura para a aprendizagem.

Ao implementar o projeto de leitura em grupo, foi possível perceber uma melhoria significativa no interesse e na participação dos alunos. A escolha do livro "O Dragão de Gelo", de George R. R. Martin, e a participação ativa das crianças na criação do projeto foram fatores determinantes para esse resultado. A leitura coletiva do livro e a produção de resenhas individuais proporcionaram uma oportunidade única para os alunos se envolverem com a leitura de forma mais significativa, além de desenvolverem habilidades de escrita e oralidade.

Salienta-se que "O Dragão de Gelo" é um livro de fantasia escrito por George R. R. Martin, autor conhecido pela série "As Crônicas de Gelo e Fogo", que inspirou a famosa série de televisão "Game of Thrones". A história se passa em um mundo de fantasia e segue as aventuras de Adara, uma menina solitária que possui uma conexão única com o gelo e um dragão. A trama se desenrola em um cenário de inverno perpétuo, onde Adara descobre sua habilidade de controlar o gelo e estabelece uma ligação com um dragão de gelo, criatura lendária que ameaça o mundo. A história aborda temas como coragem, amizade, destino e sacrifício, enquanto Adara e seus amigos enfrentam desafios para salvar seu mundo da ameaça do dragão de gelo, o que se relacionou diretamente com o período pandêmico.

Assim, um aspecto importante que se destacou nos resultados foi a importância da participação coletiva dos alunos na escolha do livro e na criação do projeto. Isso demonstrou que ao envolver os alunos no processo de aprendizagem e permitir que tenham voz ativa em suas atividades educacionais, é possível aumentar o interesse e o engajamento nas aulas, mesmo em um contexto de ensino remoto. A colaboração entre os alunos, incentivada pelo projeto e a mediação docente direta, está alinhada com a defesa de Saviani (2007), que enfatiza a importância da ação coletiva na compreensão e transformação da realidade social.

Complementarmente, destaca-se que os alunos se mostraram interessados, aguardando ansiosamente a vez de enviar a resenha gravada para toda a turma e assistir às dos colegas, assim eles

agiam com maturidade e responsabilidade, compartilhando seus materiais e opiniões gravadas e durante às aulas síncronas.

Deste modo, os resultados deste estudo indicam que estratégias que promovem a participação ativa dos alunos e valorizam suas experiências na sala de aula são essenciais para enfrentar os desafios da educação durante a pandemia e a implementação de projetos de leitura em grupo, como o realizado neste estudo, mostrou-se uma ferramenta eficaz para estimular o interesse pela leitura, a participação dos alunos e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais, mesmo em um contexto desafiador como o da pandemia de COVID-19.

### Considerações finais

Os resultados deste estudo apontam para a eficácia do projeto de leitura em grupo do livro "O Dragão de Gelo", realizado de forma remota. Houve um aumento significativo no interesse dos alunos pela leitura, evidenciado pela participação ativa e engajamento na produção de resenhas individuais. Do mesmo modo, o projeto estimulou a criatividade na escrita e o desenvolvimento das habilidades de leitura e oralidade.

A colaboração entre os alunos e a oportunidade de compartilhar suas opiniões e materiais gravados contribuíram para uma experiência enriquecedora e profunda de aprendizagem, logo, esses resultados ressaltam a importância de práticas educacionais inovadoras, especialmente em tempos desafiadores como os da pandemia, e demonstram que projetos de leitura em grupo podem ser uma ferramenta valiosa para promover o engajamento dos alunos e desenvolver suas habilidades linguísticas e sociais.

### Referências

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, nº 35, jan-abr, 2021.

CURCINO, L. A Leitura em telas - Um convite à reflexão em tempos pandêmicos: Entrevista com Roger Chartier. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 115-137, 4 jul. 2021.

MELO, E. S. O. **O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária**: os leitores entram em cena. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de

Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, v 10, nº 20, p. 329-343, JUL. – DEZ, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.  
SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## O PROFESSOR, OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Renato Boratho**

Unifacear  
renatoboratho185@gmail.com

**Rosa da Conceição Nascimento**

Universidade Estadual Paulista  
rosa.nascimento@unesp.br

### Resumo

Este trabalho se constitui com o objetivo de analisar o papel do professor diante dos desafios de adaptação dos estudantes durante sua transição entre os ciclos da educação infantil e ensino fundamental. Como processo metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que envolveu a análise de artigos e reflexões para fundamentar o arcabouço teórico. Essa escolha metodológica foi justificada pela sua eficácia em possibilitar uma investigação aprofundada em uma situação específica. Isso foi alcançado por meio da seleção criteriosa de materiais pertinentes, da coleta de dados relevantes, da leitura crítica dessas fontes e da compreensão dos conteúdos. Essa abordagem metodológica proporcionou uma base sólida para a condução do estudo, que entre outros achados, evidenciou a importância de integrar as questões e desafios da educação, buscando proporcionar autonomia e liberdade aos indivíduos. Além disso, reconheceu a necessidade de promover uma formação mais completa e abrangente, capacitando os profissionais da educação para enfrentar do ambiente escolar de maneira eficaz e inovadora.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Ensino fundamental; Autonomia.

### Introdução

O desenvolvimento e as novas experiências que o educando contempla na passagem da educação infantil para o ensino fundamental proporciona a ele um novo olhar diante da complexidade de um mundo novo e prestes a ser desvendado. Nesse processo vários documentos e diretrizes são elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para que esse caminhar ocorra o mais suave possível para o estudante (Santos, 2021).

No decorrer de sua vida social e estudantil ele irá se deparar com as tecnologias que desempenham um papel fundamental nas interações sociais e educacionais, consolidando-se como

elementos essenciais na profissionalização, sobretudo no âmbito evolutivo de seu interesse em novas formas de aprendizados em seus ciclos do infantil, fundamental e médio.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo central analisar o papel do professor diante dos desafios relacionados à adaptação dos estudantes durante sua transição entre os ciclos da educação infantil para o ensino fundamental. Como objetivos específicos, busca compreender o contexto social de inserção de novos meios de aprendizado nos processos de ensino e discute uma prática de inserção da tecnologia no ensino fundamental.

O estudo optou pela pesquisa bibliográfica como abordagem metodológica, utilizando reflexões e análises para fundamentar seu arcabouço teórico. A escolha dessa metodologia é justificada pela sua eficácia em possibilitar uma investigação aprofundada em uma situação específica. Isso é alcançado por meio da seleção criteriosa de materiais pertinentes, da coleta de dados relevantes, da leitura crítica dessas fontes e da compreensão dos conteúdos, conforme Minayo (2001).

A estrutura deste trabalho compreende três seções principais. Na introdução, realiza-se uma contextualização do tema, abordando as justificativas que motivaram a pesquisa e delineando seus objetivos. A segunda seção concentra-se na fundamentação teórica, introduzindo e discutindo estudos relevantes relacionados ao tema.

Por fim, na terceira seção, apresentam-se reflexões nos resultados e achados obtidos por meio da pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e abrangente do tema em questão.

### **Procedimentos metodológicos**

As discussões apresentadas neste artigo decorrem da proposta central de analisar o papel do professor diante dos desafios relacionados à adaptação dos estudantes durante sua transição entre os ciclos da educação infantil e ensino fundamental.

O estudo foi realizado utilizando o método bibliográfico, que consistiu na seleção cuidadosa, leitura crítica e reflexão sobre pesquisas contemporâneas relevantes que embasam o tema. Essa abordagem metodológica proporcionou uma investigação aprofundada em uma situação específica, conforme Minayo (2001), permitindo uma análise detalhada e fundamentada sobre o assunto em questão.

## O Ensino Fundamental: desafios e perspectivas no papel docente

A presença da educação sempre permeou o cotidiano humano, sendo fundamental para a evolução social e de novas formas de convivência em grupos inserido num mesmo contexto comunitário. Desde tempos remotos procurou-se unificar, por meio do ensino, um novo modo de se comunicar, precisando para isso a presença de um mediador que pudesse simplificar tarefas complexas como leitura, escrita, somas entre outras.

Atualmente, a iniciativa de incorporar tecnologias no ambiente escolar com o propósito de facilitar o aprendizado valida essa tradição, mas não sem suscitar controvérsias. Surgem inquietações acerca da capacidade do aluno em assimilar as transformações, ao mesmo tempo em que se espera que compreenda o papel da educação no dia a dia e sua integração em uma sociedade que, por vezes, ainda conserva elementos arcaicos (Santos, 2021).

Dessa forma, o professor enfrenta a desafiadora missão de facilitar a transição entre os cotidianos vivenciados pelos educandos, que abrange desde o desenvolvimento inicial da criança até sua entrada no mundo das leituras, números, mapas, datas históricas, e outras modalidades de ensino e aprendizagem no contexto do ensino fundamental.

O desafio constante do professor reside na necessidade de possuir ferramentas capazes de despertar o interesse do aluno por novas experiências, compreendendo a transição como um elemento positivo para o seu desenvolvimento como ser pensante. Mesmo ao dispor de ferramentas educativas promissoras em termos de potencial, o professor encontra-se sujeito a critérios estabelecidos, sendo incumbido de formular ideias que provoquem debates acerca do impacto de sua presença no processo de aprendizagem e na compreensão mais ampla da educação. Este cenário ocorre em meio a uma sociedade que ainda carrega vestígios de paradigmas mais tradicionais.

Frente a esse cenário, torna-se importante fomentar uma discussão abrangente que não se limite à simples caracterização filosófica a ser incorporada na educação. É essencial formular questionamentos que ultrapassem fronteiras, oferecendo uma visão holística sobre o impacto e as implicações dessa integração, conforme destacado por Anjos e Silva (2018).

Entende-se que o desenvolvimento perceptivo de um educando ocorre de maneira mais eficaz em um ambiente propício e ameno para sua aprendizagem, de forma colaborativa, requerendo, mesmo que minimamente, a mediação do educador. É importante considerar que as constantes mudanças nas

abordagens de ensino e aprendizado têm gerado perplexidades psicológicas e comportamentais no campo educacional de maneira abrangente. Nesse contexto, nota-se a substituição de habilidades humanas por simples imersões em ambientes virtuais, relegando a segundo plano aspectos essenciais do ser humano, tais como a criatividade, a autonomia e a capacidade de brincar. Essa transformação emerge como um desafio relevante para o contexto educacional, como destacado por Reis (2012).

Ou seja, ao propor uma educação mais abrangente, é fundamental levar em consideração a implementação de novas habilidades nas escolas. Nesse sentido, é importante analisar cuidadosamente as dificuldades e desafios inerentes a essa transição.

Muitos educandos enfrentam dificuldades ao lidar com as inovações, podendo manifestar reações adversas ao novo método de ensino. Para eles, o processo educacional é percebido como uma forma de diversão, centrando sua compreensão naquilo que experienciam no cotidiano, como amizades, aventuras, jogos e brincadeiras.

Essas vivências são consideradas essenciais para eles. Quando há uma ruptura desse vínculo e uma nova realidade é apresentada, a tendência é que surja a falta de empatia e compreensão em relação ao ambiente que os cerca, uma vez que este não fazia parte do ciclo estabelecido durante o ensino infantil. Nesse contexto, o educador enfrenta o desafio significativo de romper o cordão umbilical que liga o educando a outro ciclo. A habilidade astuta do professor em lidar com essa transição desempenha um papel crucial ao acompanhá-lo durante sua permanência nessa nova fase.

Embora a evolução seja inerente à trajetória da espécie humana, marcada por inúmeros feitos e descobertas ao longo do tempo, torna-se imperativo aprimorar a perspectiva em relação ao mundo e seu desenvolvimento. Nesse sentido, as áreas de aprendizado demandam uma revisão constante, guiada por uma educação inclusiva e desprovida de perspectivas antiquadas, para que alcance uma harmonia equilibrada entre as tradições do passado e as inovações do presente. Somente por meio desse equilíbrio será possível promover o crescimento não apenas do educando, mas também daqueles que o cercam, aprimorando as oportunidades desejadas em uma sociedade contemporânea marcada pela competitividade.

### **Novas perspectivas de aprendizado e diferentes rumos educacionais**

A partir de uma nova abordagem, o educando, que antes trazia consigo o desenvolvimento predominantemente cognitivo e lúdico, agora se depara com uma educação mais voltada para o

aprimoramento de suas habilidades por meio de múltiplas aprendizagens (VYGOTSKY, 1935/2012). Isso implica que seu desenvolvimento irá abranger as cinco áreas do conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (ciências humanas, matemática, ensino religioso, ciências da natureza e linguagens), apresentando, assim, desafios e a busca por novos conhecimentos.

Cada etapa do aprendizado traz consigo novas descobertas de mundo. Durante esse processo, o educando desenvolve a capacidade de analisar números, antes familiares, mas agora organizados de forma significativa. Ele se depara com a complexidade do ambiente em que vive, enfrentando o desafio de preservar a natureza e estabelecer contato com os seres vivos. Além disso, aprende a diferenciar preconceitos étnicos e compreender diversas religiosidades.

Na trajetória educacional, o aluno também aprimora sua habilidade de analisar o espaço e a distância, considerando o tempo necessário para percorrê-los. Ele desenvolve uma compreensão mais profunda do próprio corpo, compreendendo seus limites, e aprimora sua capacidade de se comunicar de maneiras variadas, explorando a dinâmica da linguagem universal. Ao longo desse processo, o educando percebe que faz parte de um universo compartilhável com seus semelhantes, conhecendo suas raízes e histórias dentro de uma sociedade em constante evolução diante das adversidades.

Ao longo do tempo, o aprendizado se desenvolve, elevando o conhecimento a um patamar de busca constante por novas perspectivas. Esse processo impulsiona a evolução na cadeia produtiva da humanidade, introduzindo a diversidade de ideias e, conseqüentemente, possibilitando novas descobertas. Esse ciclo de constante aprendizado promove um salto tecnológico, impulsionado pela aplicação de uma educação evolutiva associada a novos direcionamentos educacionais. Nesse contexto, o professor desempenha um papel crucial, sendo a estrutura que impulsiona o conhecimento desde os estágios iniciais da criança até atingir sua máxima essência de conhecimento adquirido.

Como afirmado por Paulo Freire no livro "Pedagogia da Autonomia", "educar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47). Os desafios enfrentados pelo professor no ensino fundamental estão intrinsecamente ligados à sua capacidade de se adaptar a novos modos de evolução diante das adversidades impostas pelo sistema educacional. A era em que ele viverá é caracterizada por mudanças significativas, tanto no paradigma humano quanto no ambiente que o cerca. Os desafios de uma educação inovadora continuarão por meio da busca incessante por novos conhecimentos.

## Considerações finais

Propôs-se como objetivo neste estudo, analisar o papel do professor diante dos desafios relacionados à adaptação dos estudantes durante sua transição entre os ciclos da educação infantil para o ensino fundamental. Ao aprofundar discussões sobre o assunto e refletir sobre a inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino e aprendizado, nota-se a importância de integrar as questões e desafios à educação, buscando proporcionar autonomia e liberdade ao indivíduo. Além disso, reconhece-se a necessidade de aprimorar as oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da trajetória educacional do professor.

## Referências

COLL, C. **O Construtivismo na sala de aula**. Ática, São Paulo, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, 1996.

LEOPOLDO, Luís Paulo. **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática**. Formação docente e novas tecnologias. Mercado (org.).- Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

Nicolete, Priscila Cadorin. **Integração de Tecnologia na Educação Básica: Grupo de Trabalho em Experimentação Remota Móvel (GT-MR) um estudo de caso** (Dissertação). / Priscila Cadorin Nicolete; Orientador: Juarez Bento da Silva; Coorientador, Simone Maister Sommer Bilessimo. – Araranguá, SC, 2016. 219 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171704/343054.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2023.

REIS, S.R.; SANTOS, F.A. S.; TAVARES, J.A. V. **O uso das TIC's em sala de aula: uma reflexão sobre o seu uso no colégio Vinícius de Moraes/São Cristóvão**. In: 3º SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 2012, Aracaju. Anais...UNIT: 2012.p 215-28.

SANTOS, M. M. de O.; LUCAS, M. A. O. F. Transição e Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: análise de documentos oficiais. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1578–1592, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i3.65145. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65145>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-124-7. Available from SciELO Books.

VYGOTSKY, L.S. **Thought and Language**. Expanded and revised. Cambridge, MA: MIT Press, 2012. 307p.

## ATO DE LER A PARTIR DO GÊNERO MÚSICA NAS PERSPECTIVAS DE UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

**Sandra Aparecida Pires Franco**

Universidade Estadual de Londrina  
sandrafranco@ule.br

**Samuel de Oliveira Rodrigues**

Universidade Estadual de Londrina  
samukabvp@gmail.com

**Gilberto Prado Silvano**

Universidade Estadual de Londrina  
gilberto.prado@uel.br

### Resumo

O objetivo geral deste resumo consistiu em refletir acerca da leitura literária a partir do gênero música, bem como sugerir uma ação de leitura em sala de aula com a obra musical “Eu Sou” composta e interpretada pelo artista Washington Duarte (WD), tendo para a análise os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Como problema temos: como o gênero músico pode contribuir para o ato de ler? Os resultados da discussão permitem perceber que é preciso que escolas e professores tenham a clareza de que a música também é uma forma de sugerir atividades de leitura em sala de aula, pois assim como a literatura e as artes, a mesma carrega em suas letras várias possibilidades de análise de suas diversas dimensões.

**Palavras-chave:** Educação; Ato de ler; Pedagogia Histórico-Crítica.

### Introdução

“Inserir-se na cultura escrita não é somente aprender a ler e a escrever: é também modificar a relação com a linguagem e com o mundo ao redor” (Arena, Silva, 2012, p.2). Desse modo, a compreensão leitora se faz essencial para que o indivíduo possa viver em sociedade, e também possibilita que o mesmo possa se posicionar criticamente perante o meio em que vive. Por meio das experiências adquiridas com a leitura, o homem se posiciona numa condição especial e impulsiona a descoberta, elabora e difunde o conhecimento (Silva, 2011). Para tanto, é preciso que a escola crie na criança a necessidade de ler, de forma a permitir que a leitura literária faça parte do seu cotidiano.

Nesse sentido, o professor se torna uma figura importante nessa intermediação, pois de acordo com Failla (2020), há consenso sobre a importância da mediação na formação de leitores e no despertar

do interesse para a leitura, e dentre esses, os professores são os mais citados como os principais influenciadores do gosto pela leitura.

Assim, compreende-se a leitura como uma apreciação dialógica em que o texto cria um diálogo com o leitor, que por sua vez lhe atribui significados por intermédio de seus conhecimentos prévios que foram adquiridos no meio em que este vive, ou seja, é o leitor que constrói o significado do texto, sendo este, variável de leitor para leitor, pois essa construção do significado depende da conexão que o texto fará com seus conhecimentos prévios (Solé, 1998).

A leitura se faz presente na mais tenra infância, e é nesse período que o seu aprendizado se inicia. Nessa fase, as situações de leitura “[...] precisam se pautar na prática social orientada de intencionalidade e do entendimento do porquê, do como, do quando, do para que se lê e que esse sentimento possa proporcionar possibilidades para o desejo de ler desde a infância” (Beleze, Franco, 2022, p.65). Portanto, tal prática deve ser orientada e intermediada pelo professor, dentro da escola, que funciona como “uma via para acessar o conteúdo cultural sistematizado, programado especialmente para desencadear um processo de ensino que promova nos alunos o seu processo de humanização” (Arena; Miller, 2011, p. 342).

“Assim, o papel do professor é fundamental no processo de ensinar a ler, pois será ele um dos grandes responsáveis para que a criança penetre no mundo da leitura ou, melhor ainda, crie situações para que ela perceba a necessidade de ler” (Arena; Correa, 2012, p.710). Logo, é preciso que a leitura seja significativa ao professor para que o mesmo possa torná-la significativa para o aluno.

Portanto, o objetivo geral deste resumo consistiu em refletir acerca da leitura literária a partir do gênero música, bem como sugerir uma ação de leitura em sala de aula com a obra musical “Eu Sou” composta e interpretada pelo artista Washington Duarte (WD), tendo como pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Como problema temos: como o gênero músico pode contribuir para o ato de ler?

### **Procedimentos metodológicos**

Este resumo utilizou-se dos estudos da Obra de Gasparin (2012), “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, com intuito de propor uma ação de leitura em sala de aula e também nos auxiliares no reconhecimento das dimensões presentes na obra. Para Saviani (1999), a Pedagogia Histórico-Crítica consiste na transmissão e assimilação de conhecimentos científicos e sistematizados,



Conforme Gasparin (2012), primeiramente é preciso que se trabalhe a **prática social inicial**, que trata do conhecimento prévio que o aluno traz sobre o conteúdo a ser trabalhado. Trata-se de um ponto de partida, “mas não significa que a aprendizagem escolar seja uma continuação direta da linha de desenvolvimento pré escolar da criança” (Gasparin, 2012, p.16). Dando continuidade, em seguida temos o que Gasparin (2012) denomina de **problematização**, que é “um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, “[...] o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (Gasparin, 2012, p. 33). É o momento de evidenciar as questões que precisam ser resolvidas por meio dos questionamentos levantados. Logo, temos como terceiro passo, a **instrumentalização**, que é “[...] o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem, e ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (Gasparin, 2012, p.51). O quarto passo é a **catarse**, que é o momento em que ocorre “[...] a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social e reconstrução na escola” (Gasparin, 2012, p.124). É nessa fase, segundo Gasparin que o aluno se modifica intelectualmente. Por último, temos a **prática social final**, o ponto de chegada na perspectiva histórico crítica, que é o retorno à prática social inicial. Portanto, é a partir da prática social final que se constrói um novo posicionamento em que o sujeito fará suas aplicações através de aplicações reais. No quadro 1, um plano de intervenção pedagógica a partir da temática em questão e por meio dos procedimentos metodológicos presentes na obra de Gasparin (2012).

**Quadro 1:** Planejamento do trabalho docente-discente sugerido

<b>Para a prática social inicial</b>	Apresentar o ato de ler a partir da obra musical e suas possibilidades para uma leitura histórico-social, objetivando, de forma geral, possibilitar por meio da leitura musical a análise de suas múltiplas determinações política, social, cultural e econômica presentes em sua letra, a fim de proporcionar uma melhor visão de mundo aos alunos.
<b>Problematização</b>	Elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate, tais como: Qual a importância da leitura para compreendermos a sociedade? Qual a importância da música? Quem é o autor da música apresentada? Em que época foi lançada? A quem se dirigia tal música? Quais as sensações e percepções você experimentou ao ouvir a música? As sensações sentidas são as mesmas antes e após ouvirem a música? Você já se colocou no lugar do outro em alguma situação? O sofrimento retratado na música nos possibilita refletir sobre o sofrimento existe na

	nossa sociedade?
<b>Instrumentalização</b>	Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente: Tópico 1: Leitura e visão de Mundo, Cada aluno receberá a letra da música “Eu Sou” de Washington Duarte, em que será realizada a leitura silenciosa e em seguida irão ouvir a música com os olhos vendados. Os alunos poderão perceber e retratar as sensações que são despertadas ao ler e ouvir a música, demonstrando sua prática inicial. Por meio da exposição oral, o professor irá realizar uma breve contextualização acerca da vivência do compositor da obra, que resultou na letra da música em questão. Sua obra retrata a realidade do Brasil em vários aspectos, preconceito, racismo, intolerância, etc.
<b>Catarse</b>	Colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese em seu lugar: Ao ler um texto, uma obra literária, apreciar uma obra de arte ou escutar uma música, estamos relacionando dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, que possibilitam a compreensão do que se lê, vê ou escuta e a elaboração de sentidos sociais e individuais. A música “Eu Sou” possibilitou compreender o contexto vivenciado por parte da nossa sociedade, onde estão presentes diversas dimensões. As dimensões estudadas auxiliam na compreensão da sociedade e da realidade atual. Avaliações (tanto por perguntas quanto dissertação, considerar as dimensões vistas): Se você tivesse que escrever uma música, retratando um problema social, sobre o que escreveria?
<b>Prática Social Final</b>	Em que se deseja compreender melhor como as relações sociais são retratadas a partir do estudo dos textos, música, literatura e como esta análise pode contribuir para a compreensão da realidade social. Ações do aluno, Manifestar meu ponto de vista sobre os acontecimentos deste período histórico e perceber suas influências na realidade social vivenciada. Perceber como as obras musicais e literárias revelam intencionalidades que contribuem para a análise da sociedade atual.

**Fonte:** Adaptado de: FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Reflexão e ação: a pedagogia histórico-crítica e suas possibilidades em grupo de estudo com professores de Língua Portuguesa. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2141-2159, out./dez., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.10408>

Frente ao planejamento acima, pode-se afirmar que trabalhar a leitura a partir do gênero música consiste em possibilitar diferentes objetivações acerca de diferentes aspectos da estrutura social brasileira, posto que a música expressa a linguagem que revela os aspectos das dimensões da realidade concreta: social, cultural, histórico, política, entre outras.

## Considerações finais

Ante ao que foi apresentado, vê-se que propor o trabalho com os alunos por meio da percepção e análise das múltiplas dimensões, sejam elas da música, do texto literário, da obra de arte, é dar a esses alunos o direito a uma transformação qualitativa, pois na comparação final com o início da prática que foi proposta, é que o aluno, segundo Gasparin,( 2012), se modifica intelectualmente e é partir do momento em que os alunos internalizam o conhecimento em suas múltiplas determinações, é que a aprendizagem ocorre de forma efetiva, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e integrados à sociedade. Portanto, é preciso que escolas e professores tenham a clareza de que a música também é uma forma de sugerir atividades de leitura em sala de aula, pois assim como a literatura e as artes, a mesma carrega em suas letras várias possibilidades de análise de suas diversas dimensões.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Referências

ARENA, Dagoberto Buim; CORREA, Joelma Reis. A concepção de linguagem de professoras alfabetizadoras e sua influência no ensino do ato de ler. *Leitura. Teoria & Prática*, v. 30, n. 58, p. 706-723, 2012.

ARENA, Dagoberto Buim; MILLER, Stela. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. *Ensino em Re-vista*, p. 341- 353, 2011.

BELEZE, Nathalia Martins; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Formação Continuada: A Literatura como direito alienável. *Linha Mestra*, v. 16, n. 46, p. 62-70, 2022.

FAILLA, Z. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: **Retratos da Leitura no Brasil**. 5/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Reflexão e ação: a pedagogia histórico-crítica e suas possibilidades em grupo de estudo com professores de Língua Portuguesa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2141-2159, out./dez., 2019. e- ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.10408>

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **CURRÍCULO E O ATO DE LER NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO: POSSIBILIDADES, TENSÕES E DESAFIOS NO CONTEMPORÂNEO**

**Sandra Aparecida Pires Franco**

Universidade Estadual de Londrina  
sandrafranco@ule.br

**Samuel de Oliveira Rodrigues**

Universidade Estadual de Londrina  
samukabvp@gmail.com

**Gilberto Prado Silvano**

Universidade Estadual de Londrina  
gilberto.prado@uel.br

### **Resumo**

Este resumo aborda a importância do currículo, do ato de ler e da interação docente-discente, destacando a relevância da Teoria Histórico-Cultural para uma abordagem humanizadora. O objetivo geral é discutir os desafios contemporâneos na elaboração de um currículo que promova a leitura como ferramenta humanizadora, com enfoque na consciência gráfica em detrimento da consciência fonológica. Como problema temos: como elaborar um currículo que tenha a leitura e a alfabetização como viés humanizador, de consciência gráfica e que não seja pautado na consciência fonológica? Os resultados da discussão permitem perceber que a construção de um currículo que privilegie a consciência gráfica e promova a leitura crítica é essencial para formar cidadãos capazes de compreender e atuar de forma consciente e participativa na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação; Currículo; Ato de ler; Teoria Histórico-Cultural.

### **Introdução**

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental consistem no período que abarca o processo que vai do 1º ao 5º Ano, dando complemento à Educação Infantil, em que o Ensino-aprendizagem, nestes Anos, são de suma relevância para uma educação que promova o desenvolvimento dos estudantes e, com isso, promova a superação dos conceitos espontâneos cotidianos, preparando para os conceitos científicos, os quais serão objetivados a partir da escrita e leitura ao longo do contato dos estudantes com o conhecimento sistematizado e científico (Vygotsky (2010); Saviani (2015). Assim, pensar o currículo, sua estrutura, ato de ler e uma ação docente e discente que deve estar presente nas estruturas

curriculares, em especial, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são conceitos fundamentais para uma formação mais ampla, crítica e não alienada dos sujeitos no contemporâneo, posto que pode possibilitar uma educação de qualidade para a busca de valores, liberdade e justiça, sendo, pois, de grande importância para a relação, interação e integração social: a humanização. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei Nº. 9. 394/96 (Brasil, 2017), foram incorporadas, em suas diretrizes, as determinações para a criação de um currículo de Base Nacional Comum para todas as instituições de ensino. Esse currículo serviria como referência para a elaboração dos currículos em todos os estados brasileiros, buscando garantir que os estudantes, independentemente da região do país em que se encontrassem, tivessem acesso aos conhecimentos considerados essenciais para sua formação completa, inclusive pautada pelo ato de ler.

Diante disso, percebe-se a importância de pensar a relação entre currículo e ato de ler em suas ações/funções específicas de seus papéis sociais e políticos para a formação dos sujeitos, os quais se encontram imersos no contexto contemporâneo postulado por uma sociedade permeada de desafios propagados pelo sistema de produção capitalista. Porém, existem formas de pensar a realidade a partir de uma perspectiva mais humana, e as que se movimentam a partir da dialética, como a Teoria Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural representam caminhos metodológicos para uma educação humanizadora, as quais consideram que a educação precisa ter como pauta do dia o arcabouço histórico, cultural, social e simbólico produzidos ao longo da historicidade humana (Saviani, 2015; Duarte, 2001; Vigotski, 2010).

Para tanto, este resumo teve como objetivo discutir acerca das possibilidades e desafios no contemporâneo referentes ao currículo e o ato ler à luz da teoria histórico-cultural, tendo como questão problematizadora: como elaborar um currículo que tenha a leitura e a alfabetização como viés humanizador, de consciência gráfica e que não seja pautado na consciência fonológica?

### **Procedimentos metodológicos**

Este resumo adota uma abordagem dialética, reconhecendo a indissociabilidade entre teoria e prática, conforme preconizado pelo método marxiano. A pesquisa bibliográfica é conduzida com base em uma metodologia qualitativa, buscando compreender as diversas perspectivas teóricas sobre o tema. A análise considera a relevância da Teoria Histórico-Cultural como base conceitual para uma

abordagem humanizadora do currículo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para Lefebvre (1991, p. 235), “[...] em relação ao processo de conhecimento, o método marxiano pode ser caracterizado como dedutivo-indutivo.

### **Currículo: contexto histórico, tensões e poder**

O currículo foi considerado um território com regras e delimitações no que concerne ao conhecimento correspondente aos conteúdos que deveriam estar cobertos pelas escolas, sendo considerado enquanto programa de estudos propostos, amiúde, imposto pelas instituições de ensino aos docentes, de forma que estes ensinassem aos seus alunos. Assim, a partir dos anos 90, ocorreram mudanças nos Programas educacionais em todos os Níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Tais modificações, provenientes de diversas reformas no Sistema Educacional, desempenharam um papel primordial na busca por uma educação democrática e de excelência, onde todos os estudantes possam ter acesso a oportunidades – teoricamente, iguais de sucesso. Mas afinal, o que é o currículo e por que é tão essencial para a organização do trabalho pedagógico na escola, podendo inclusive contribuir significativamente para assegurar o direito de todos à educação e ao ato de ler?

Para Saviani (2005), o currículo deve estruturar-se a partir do saber sistematizado e científico, se distanciando, então, do modelo disseminado pela ideia hegemônica de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola, em que o conteúdo secundário toma o lugar do principal (nucleares). Assim, Saviani (2016, p. 58) entende que:

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho (Saviani, 2012) segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a inculcá-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado.

Ao aceitar que o currículo é uma forma de construção que abriga diversas possibilidades de respostas, torna-se necessário fazer escolhas entre as opções existentes ou selecionadas. O que está em vigência é apenas uma das muitas alternativas possíveis. O que está implementado em determinado momento não é uma realidade fixa e imutável, mas sim, algo que pode ser modificado a qualquer tempo, pois, embora o currículo seja inicialmente moldado por um processo de compilação histórica e administrativa, além dos valores culturais, ele também perfaz que a atuação dos professores ocorre dentro de uma instituição escolar, sendo que suas ações não são tomadas aleatoriamente, mas no contexto da realidade em que trabalha, e das normas estabelecidas em sua escola, dependendo das disciplinas em várias escolas. Normas estas estabelecidas pela administração ou ainda por políticas curriculares governamentais, que muitas vezes é aceita sem questionamentos. Todavia, implica também compreender que os espaços escolares são locais de reconstrução do conhecimento e das práticas delineadas pelos currículos, que muitas vezes são criados fora do espaço escolar.

Então, o conceito inicial ao gerar o processo de planejar o ensino teve sua origem com a intensão de torná-lo tão eficiente quanto a produção industrial. Daí a semelhança com os modelos empresariais, o que envolveria a “construção e produção de significações e sentido, [de modo a se tornar] um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (Moreira; Silva, 2008, p. 30). Silva pondera que o currículo é uma questão de poder e que nas teorias, ao buscar formatá-lo, inevitavelmente não podem deixar de lado as questões de poder. O ato de selecionar ou privilegiar apenas um tipo de conhecimento denota uma manifestação de poder. “Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. “[...] As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia” (Silva, 2001, p. 16). Portanto, refletir sobre um currículo com uma estrutura geral que abarque a ação “ato ler” no contemporâneo, antes é vislumbrar caminhos que possibilitem ferramentas científicas com capacidades de enfrentamentos ante as tensões, ideologias e poderes que pautam o currículo.

### **Ato de ler na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**

A compreensão leitora se faz essencial para que o indivíduo possa viver em sociedade, e possibilita que o mesmo possa se posicionar criticamente perante o meio em que vive. Por meio das experiências adquiridas com a leitura, o homem se posiciona numa condição especial e impulsiona a

descoberta, elabora e difunde o conhecimento (Silva, 2011), ou seja, a leitura “[...] revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização” (Vigostki, 2000, apud Arena, 2010, p. 242). Valorizar o ensino de leitura que leve em conta essas questões, sobretudo no Anos Iniciais do Ensino Fundamental público, implica realizar atividades colaborativas que vão além dos aspectos estruturais do texto.

É preciso destacar, ao mesmo tempo, os objetivos, a relação com os demais textos e com o contexto em que foi produzido. Tais atividades devem ser incorporadas ao planejamento curricular da escola e vivenciadas no cotidiano escolar. Abordar o ensino de leitura de forma interdisciplinar requer muitas discussões com os professores, acordos e um planejamento consistente, mas é essencial para capacitar os alunos com habilidades que lhes permitam participar efetivamente da sociedade. Sabe-se que a compreensão do texto pelo leitor inexperiente ocorre principalmente durante a interação, ou seja, por meio da conversa sobre os aspectos relevantes do texto. É nesse momento que muitos aspectos que o aluno não percebeu se tornam mais evidentes e pontos obscuros são esclarecidos por meio da construção conjunta da compreensão (Kleiman, 2004). Portanto, ensinar os alunos a lerem criticamente textos variados, estabelecendo conexões entre eles, entre outras leituras e o mundo ao seu redor, é uma tarefa que deve ir além das aulas de uma única disciplina, a de língua portuguesa, deve ser parte essencial de um projeto de escola comprometida com a formação integral de seus alunos. Nesse sentido, compreende-se que indivíduos que são expostos regularmente à prática da leitura desenvolvem um senso crítico mais apurado e mostram-se mais receptivos ao que é diferente de sua realidade, ao que é novo. Quanto mais existir o estímulo à leitura, mais se aprende a cultivar o ato de ler.

A educação desempenha um papel crítico guiando os sujeitos em direção ao conhecimento como ação transformadora na reprodução de uma sociedade na qual se encontram inseridos. “A educação desenvolve em cada um toda a perfeição de que se possa ser capaz, fazendo com que esses indivíduos saiam da inaptidão e busquem o ideal social” (Tavares, 2010, p. 102). Ao educar alguém, ocorre um processo de aprendizado que abrange diversos aspectos, não se limitando apenas ao intelectual. Portanto, à vista disso, “o conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor ativo conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido” (Souza; Giroto, 2011, p 14). Esse processo envolve também a formação de atitudes práticas e o fortalecimento das apreciações estéticas (Tavares, 2010, p. 103).

## Considerações finais

A reflexão sobre o currículo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da Teoria Histórico-Cultural possibilita uma abordagem mais humanista e ampla, promovendo uma educação que valoriza o ato de ler como ferramenta de emancipação e transformação social. A construção de um currículo que privilegie a consciência gráfica e promova a leitura crítica é essencial para formar cidadãos capazes de compreender e atuar de forma consciente e participativa na sociedade. O conhecimento humano, em sua totalidade, leva a isso quando colocado como ponto de reflexão. E é viável alcançar isso por meio de um currículo que proporcione aos sujeitos/alunos essa experiência e habilidade.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-vista**, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115190>. Acesso em 10 out. 2022.
- APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 59-91.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitura**: aspectos cognitivos da leitura. 9.ed. Campinas: Porto, Portugal, 2004.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 7-38.

SAVIANI, Dermeval. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, (4). 2016. p. 54-84. Acesso: 28/11/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura**, n. 4, 2011.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão do conhecimento, educação e sociedade do conhecimento**. São Paulo, ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## UPA CAVALINHO: ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA

**Sidney Lopes Sanchez Júnior**

Universidade Estadual de Londrina  
sid.educacaocp@gmail.com

**Márcia Inês Schabarum Mikuska**

Universidade Norte do Paraná  
mat.mikuska@gmail.com.br

**Patrícia Ferreira Concato de Souza**

Prefeitura Municipal de Cornélio Procópio  
patricia\_concato@hotmail.com

### Resumo

O objetivo deste relato consiste em descrever uma prática de ensino explícito de habilidades de fluência leitora em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, para o desenvolvimento da automatização e velocidade de leitura de palavras simples, utilizando como estratégia a atividade denominada “Upa Cavalinho”. Oportunizar a criança atividades que envolvam contextos lúdicos desperta o interesse na participação da atividade promovendo assim a aprendizagem. A leitura fluente é habilidade fundamental para outras aprendizagens, pois um leitor fluente não apenas decodifica os símbolos gráficos, mas reconhece e atribui significado às palavras, frases, textos e expressões sem esforço.

**Palavras-chave:** Fluência Leitora; Ensino Explícito; Compreensão Leitora.

### Introdução

A leitura não pode ser reduzida apenas como técnica de decifração de códigos escritos, uma vez que se trata de um processo multifacetado e multidimensional, pois envolve elementos desde as experiências pessoais, até processos mentais superiores, assim, a leitura pode ser compreendida e discutida por abordagens sociocultural, afetiva, pedagógico, linguístico e cognitivo (Viana; Teixeira, 2002). Na medida em que exige do leitor competências para interações com a vida cotidiana, possibilita além do processo de decodificação, a compreensão de significados (Viana; Teixeira, 2002). Para Capovilla (2002) o processo de aprendizagem de leitura avança por três estágios, sendo o primeiro, o logográfico, em que o sujeito realiza um reconhecimento visual das palavras, identificando as mais familiarizadas, utilizando uma estratégia logográfica.

O segundo estágio, denominado alfabético, o sujeito se utiliza da rota fonológica, realizando a decodificação grafofonêmica, limitando-se as palavras com escritas regulares. Para Seabra e Capovilla

(2010) essa leitura pode acontecer sem compreensão e atribuição de significados, pois as funções cognitivas de memória e atenção estão voltadas somente para a decodificação das palavras. O terceiro estágio, marcado pela leitura e escrita ortográfica, se desenvolve pela estratégia lexical, que envolve além do reconhecimento visual das formas ortográficas, relacionando as palavras diretamente ao seu significado. Esse último estágio torna o sujeito capaz de realizar leitura de palavras irregulares, conhecendo e reconhecendo as irregularidades das relações grafonêmicas. Stampa (2009) assegura que o desenvolvimento e avanço dos estágios não elimina o(s) anterior(es), uma vez que o leitor faz o uso das três rotas de forma simultânea.

Dehaene (2002) em sua obra “Os neurônios da leitura”, explica os processos cognitivos envolvidos no desenvolvimento da fluência leitora, de modo que o sujeito percorre o estágio de decodificação para um mapeamento automático. A automatização no processo de leitura permite que o leitor focalize sua atenção e memória no significado individual de cada palavra. Para Dehane (2002), uma vez fluente, o leitor aciona com mais flexibilidade as habilidades de autorregulação e controle executivo, deslocando a ação do processo de decodificação para o sentido do texto (Duke; Cartwright, 2021).

Ler com fluência permite a compreensão de texto. Uma leitura lenta, com muitos erros, impossibilita a compreensão, dificulta a modulação de voz, sem habilidade de prosódia adequada para o texto. Assim, indica-se três características para desenvolvimento das habilidades de fluência leitora, compondo um misto de qualidade e quantidade, que vão desde a velocidade (automaticidade) na leitura, ou seja, a velocidade de palavras lidas por minuto; erro (precisão), que o leitor comete por minuto, quando o interrompe, pula palavras e; prosódia, sendo a qualidade da leitura, compondo habilidades de entonação, modulação de voz, que são importantes na compreensão efetiva do que se lê. O objetivo deste relato consiste em descrever uma prática de ensino explícito de habilidades de fluência leitora em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, para o desenvolvimento da automatização e velocidade de leitura de palavras simples, utilizando como estratégia a atividade “Upa Cavalinho”.

### **Procedimentos metodológicos**

A proposta “Upa Cavalinho”, foi implementada em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, em que o professor organizou um cenário de corrida de cavalos, que avançam as casas, na medida em que lêem as palavras, que estão dispostas no milho. Ganha a corrida, a criança que consegue ler todas

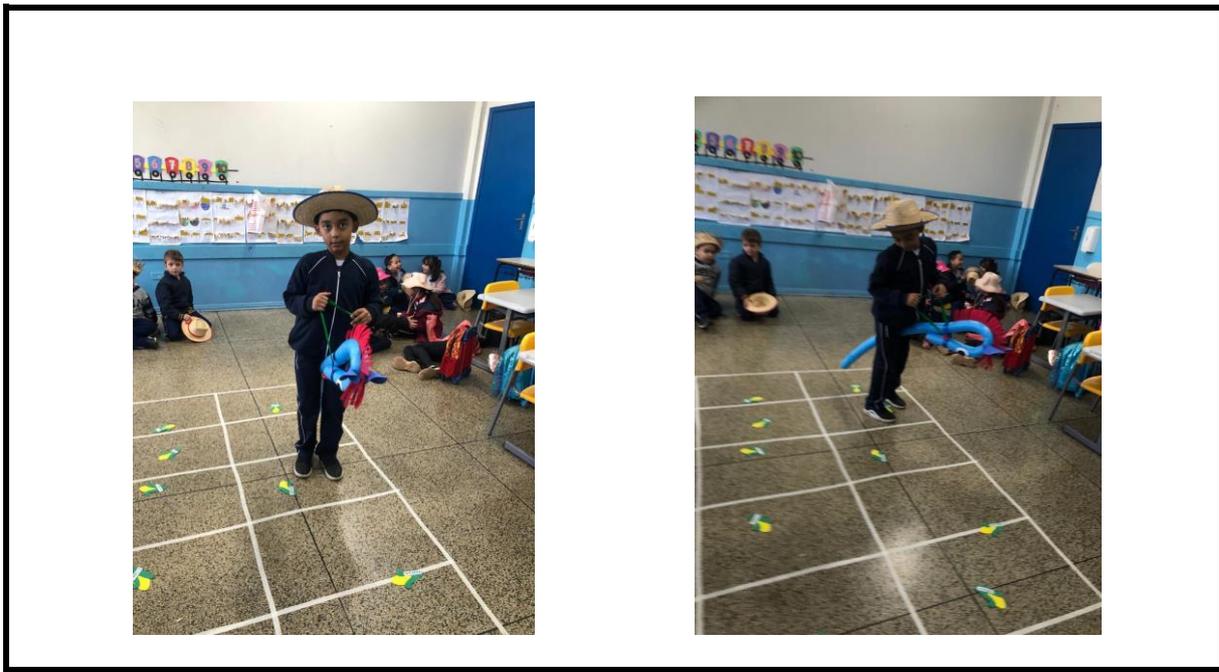
as palavras, permitindo que o cavalo avance comendo os milhos. As Figuras 1 e 2, apresentam a contextualização da atividade.

**Figura 1:** Contextualização da atividade “Upa-Cavalinho”



Fonte: (autores, 2024).

**Figura 2:** Contextualização da atividade “Upa-Cavalinho”



Fonte: (autores, 2024).

Esta atividade foi realizada usando um cavalinho feito com bóia de piscina, chapéu temático de fazendeiro, demarcação no chão feita com fita, milhos confeccionados em EVA, com palavras envolvendo diferentes campos semânticos para realização da leitura e da brincadeira.

## Resultados e Discussão

É certo que diante das diversas e multifacetadas habilidades envolvidas no ato de ler, a leitura fluente é um desafio enfrentado na infância e que muitas vezes se arrasta para a vida adulta. Mesmo que não exista um consenso na literatura acerca da fluência leitora, pode ser definida como habilidade de ler com agilidade, precisão, utilizando expressões adequadas, como se estivesse falando naturalmente. Para Silveira (2012), um leitor fluente não apenas decodifica, mas reconhece e atribui significado às palavras, frases, textos e expressões sem esforço.

Ao contrário, os leitores menos fluentes, necessitam de maior atenção e esforço no reconhecimento de palavras, não conseguindo ler com rapidez, lendo palavra por palavra fazendo repetições, sem compreensão.

A fluência leitora é desenvolvida ao longo do tempo e necessita de instrução explícita, com práticas que expõem o sujeito a leitura em diferentes contextos, envolvendo diferentes estratégias, como proposta neste relato.

Castanheira (2011) e Silveira (2012) sobressaltam a importância de habilidades de fluência leitora como indicador de dificuldades de aprendizagem, uma vez que leitores fluentes tendem a desenvolver comportamentos positivos em relação à leitura e melhor autoestima. Como resultado, leitores fluentes são mais propensos a desenvolver hábitos de leitura, desfrutando dessa prática sem medo de situações que envolvam práticas de leitura oral.

As conexões constituem-se em núcleos de aprendizagem da leitura de palavras por reconhecimento automatizado, que podem ocorrer a partir da soletração das palavras escritas com a sua pronúncia e significado na memória (Ehri, 1992, 2002). Ler uma palavra repetidas vezes assegura tais conexões, o que contribui para o processo de aprendizagem da leitura, identificação e automatização de palavras.

Nesse sentido, a relação estabelecida entre grafemas e fonemas constitui um poderoso sistema mnemônico, que atua como uma cola na união de letras e palavras escritas à sua pronúncia,

juntamente com seu significado e consolidação da memória (Puliezzi, Maluf, 2014). Ehri (2002) destaca que uma vez construído o sistema de mapeamento alfabético, os leitores podem ampliar o banco de palavras que serão reconhecidas automaticamente.

### Considerações finais

Diante deste relato, é possível observar a heterogeneidade das crianças durante o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, de modo que exige a utilização de diferentes estratégias de ensino para que todos possam desenvolver uma leitura fluida e compreensão da leitura.

A utilização de estratégias lúdicas, especialmente aquelas que utilizam as expressões corporais, musicais potencializam a construção de novos conhecimentos. Além disso, vale destacar que as práticas de leitura devem transcender o contexto escolar, uma vez que toda família, comunidade deve se envolver no desenvolvimento e formação de bons leitores.

Nesta prática, foi possível verificar a correlação positiva entre estratégias ativas na aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente ao compreender que a construção de novos conhecimentos envolve fatores sociais, cognitivos e afetivos. Além disso, o conhecimento das habilidades que envolvem a fluência em leitura oral deve permear práticas de formação de professores para que o ensino ocorra de forma explícita.

### Referências

- CAPOVILLA, F. C. Processamento auditivo central: demonstrando a validade de uma bateria de triagem para crianças de 6 a 11 anos. In: CAPOVILLA, F. (Org.). **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, Scortecci, 2002, p. 121-146.
- CAPOVILLA, A. G.; DIAS, N. M. Desenvolvimento de estratégias de leitura no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 363-382, dez. 2007.
- CASTANHEIRA, A. J. A. **Avaliação da Fluência da Leitura Oral em Alunos do 5º ano de Escolaridade**. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Departamento da Faculdade de Psicologia. Portugal: Universidade de Lisboa, 2011.
- DEHAENE, S. A. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUKE, N. K.; CARTWRIGHT, K. B. The science of reading progresses: Communicating advances beyond the Simple View of Reading. **Reading Research Quarterly**, 56(S1), S25-S44. 2021. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.411>

EHRI, L. C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recording. Em P. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Orgs.), **Reading Acquisition**, 1992 (pp. 107–143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

PULIEZI, S.; MALUFF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**. 2014;19(3):467-75. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019003009>

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Teste de leitura de palavras e pseudopalavras: TCLPP**. São Paulo: Memnon, 2010.

SILVEIRA, A. G. F. P. **Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento**. Dissertação (obtenção do grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico)- Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal, 2012.

STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita: Uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica**. 1ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009, 216 p.

VIANA, F.; TEIXEIRA, M. **Aprender a ler: da aprendizagem informal á aprendizagem formal**. 1º.ed. Portugal. Editora Asa, 2002.

## LEITURA NA PANDEMIA: A (DES) FORMAÇÃO DO LEITOR?

**Silvana Ferreira de Souza**

Unifadra  
silvana.educar@gmail.com.br

**Kilma Cristeane Ferreira Guedes**

Universidade Federal da Paraíba  
kilmacristeane@uol.com.br

**Renata Junqueira de Souza**

Universidade Estadual Paulista  
renata.lit.junqueira@gmail.com

### Resumo

Este estudo se origina dos desafios enfrentados pelas autoras-professoras, em relação à formação de leitores no período pandêmico e pós-pandêmico, no atual cenário escolar brasileiro. Dessa forma, o objetivo deste estudo é discutir sobre a importância do ensino de leitura, pautada no diálogo e na interação, especialmente, ao que se refere à superação de uma leitura inocente e das dificuldades de leitura no país, ao constataremos os insatisfatórios resultados das avaliações externas. Para tanto, recorreremos à revisão bibliográfica, cujo aporte teórico-metodológico apoia-se nos estudos de Jouve (2002), (Lerner, 2002), (Kleiman, 1996; 2013a; 2013b), (Chiappini, 2011), Giroto e Souza (2010), entre outros. Ademais, refletimos sobre a necessidade do (a) docente repensar sua atuação, sugerindo uma prática de leitura para turmas do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, por meio do ensino de estratégias de leitura, uma vez que, tais estratégias, ampliam o processo de compreensão e formação leitora. Portanto, concluímos que, no contexto escolar, faz-se imperativo repensar práticas que proporcionem o uso das estratégias de leitura como forma de superar os equívocos acerca do processo de leitura que persistem na escola, prejudicando a formação leitora do alunado brasileiro, inclusive, daquelas pessoas que passaram pelos bancos escolares.

**Palavras-chave:** Formação leitora; Leitura inocente; Pandemia; Estratégias de leitura.

### Introdução

As discussões sobre leitura têm ocupado espaço considerável na vida moderna, pois nos deparamos com situações cotidianas, nas quais precisamos ler e compreender textos, sejam eles escritos ou visuais. Entretanto, destacamos que a mídia nacional e internacional expôs, ao longo dos últimos anos, os baixos índices alcançados pelo Brasil em avaliações, tanto internas, quanto externas.

De acordo com o primeiro Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), de 2018, o estudo realizado para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira entre pessoas de 15 a 64 anos

demonstra que os alunos saem da escola com defasagem na leitura, pois cerca de 3 em cada 10 brasileiros apresentavam muita dificuldade para fazer o uso da leitura em situações da vida cotidiana como reconhecer informações em um cartaz ou folheto.

Observamos, por meio de outro indicador, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que objetiva mensurar a capacidade dos jovens de 15 anos de empregar os conhecimentos e competências em leitura, que em sua última edição (Brasil, 2022) realizada com a participação de 65 países, o Brasil ficou na 53ª posição na colocação geral, expondo assim, o déficit educacional em leitura apresentado pelos nossos jovens.

Embora seja notória a presença de discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa no cerne escolar, em especial nos Anos Iniciais da Educação Básica, e da importância das atividades de leitura e escrita no cotidiano dos indivíduos, os resultados acima evidenciam a insuficiência dos esforços realizados para sanar esse desafio na sociedade brasileira.

Um dos possíveis motivos que contribuem para tais resultados, trata-se de algumas práticas que reduzem o ato de ler aos textos e atividades propostas nos livros didáticos que burocratizam a linguagem como “[...] a cópia, o ditado, a redação como atividades isoladas” (Chiappini, 2011, p. 10). Além do afastamento das crianças da biblioteca (quando há) em virtude “[...] dos horários de atendimento reduzidos, visitas uma vez por semana acompanhadas pelos professores para retirada de livros, silêncio absoluto, acervo limitado, mau humor dos atendentes, entre tantos outros” (Teixeira, 2002, p. 374).

Ademais, ainda há ações de leitura recorrente nas salas de aulas, que são pautadas em uma prática de leitura “inocente” (Jouve, 2002, p. 28), isto é, o ato de ler se restringe somente a uma primeira leitura, que ocorre a partir do desenvolvimento linear do texto. Nessa perspectiva, a escola vem transmitindo ao longo da história, a ideia de que ler é oralizar qualquer tipo de texto escrito, sem descolar-se dele e sem cometer equívocos, ou seja, o bom leitor é aquele sujeito que lê o texto do início ao fim continuamente e sem suspensões. Para Jouve (2022), esse tipo de leitura é necessário na escola. Contudo, não deve ser o único, porque, para que o entendimento seja possível, faz-se necessário que o indivíduo leia o documento diversas vezes, quer dizer, é indispensável a prática de leitura baseada também na releitura, possibilitando ao leitor explorar o texto, avançar e retroceder à vontade, de sorte a encontrar ou retificar informações.

Nesse sentido, ao pensarmos nas leituras propostas para o período pandêmico e pós-pandêmico, preocupamo-nos se as proposituras realizadas repetem as situações descritas acima ou se

elas estão alinhadas ao ensino de leitura, no qual a compreensão, o significado e o sentido dos textos sejam focados e explorados.

Dessa forma, reafirmamos que concebemos a leitura como ação centrada no aluno, possibilitando o diálogo e a interação. E que seu ensino auxilie o leitor a aprender novos modos de enfrentamento de situações de leitura compartilhada e individuais, a fim de que possa ir paulatinamente se posicionando perante o texto, através da aprendizagem das estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010).

Além disso, ressaltamos a importância da seleção de bons textos, pois segundo Jouve (2002), se a obra foi minimamente bem construída, ela necessitará de releitura, pois, para que certas passagens das publicações sejam apreciadas e até compreendidas, o leitor precisa fazer quantas releituras ele achar mister, pois “[...] é preciso ler para formar leitores e escritores, mas principalmente é preciso reler, conversar, pensar, discutir, ensaiar, brincar e analisar [...] e voltar a fazê-lo muitas vezes.” (Goldin *apud*, Lerner, 2002, p. 14).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é discutir sobre a importância do ensino de leitura, pautada no diálogo e na interação, especialmente, ao que se refere à superação de uma leitura inocente e dificuldades de leitura. Dessa forma, apontamos que a formação leitora proposta para os leitores iniciantes nas escolas brasileiras, carece ainda de um aprofundamento teórico, no qual os professores sejam os mediadores no processo de compreensão leitora dos alunos. Sendo assim, sugerimos o uso das estratégias de leitura (Giroto e Souza, 2010) para ensinar a ler e compreender diferentes tipos de textos.

### **Procedimentos metodológicos**

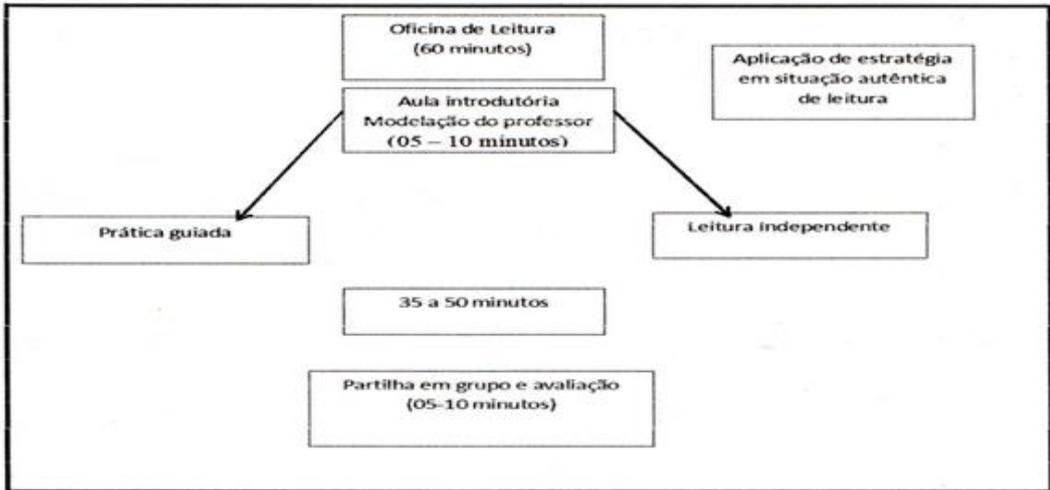
Inicialmente, discorreremos sobre o que são estratégias de leitura, uma vez que, o construto teórico-metodológico pode auxiliar os leitores deste texto. Segundo Solé (1998) e Giroto e Souza (2010), as estratégias são procedimentos mentais elevados que o leitor utiliza para atingir um determinado objetivo e que requer o planejamento das ações para alcançá-lo. Nesse processo, o sujeito deve avaliar se continua com essas ações ou se traça mudanças, a fim de alcançar seus propósitos.

Sendo assim, se as estratégias são procedimentos, então os mesmos são conteúdos de ensino; por esse motivo, é possível e “[...] é preciso ensinar estratégias de compreensão dos textos” (Solé, 1998, p. 70). Tais estratégias podem ser ensinadas, na escola, por meio de um ensino

sistematizado e planejado por um profissional da educação, quer dizer, pelo professor. Para ensinar esses procedimentos mentais, sugerimos as *Oficinas de estratégias de leitura* de Girotto e Souza (2010), tendo como base a metacognição.

As autoras se pautam no estudo de Harvey e Goudvis (2007), e envolvem a adoção das seguintes estratégias: conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses. De acordo com essas autoras, as estratégias derivam de uma estratégia essencial para a compreensão leitora, que é a ativação dos conhecimentos prévios. A seguir, apresentamos o Quadro Explicativo da Estrutura Modular de uma Oficina de Estratégia de Leitura:

**Quadro 1:** Quadro explicativo da estrutura modular de uma oficina



Fonte: Girotto e Souza (2010, p. 61).

Para exemplificar, propomos a seguir, uma Oficina de Estratégias de Leitura para ensinar a “Inferência” (vide Tabela – 1). A prática é sugerida para turmas do 3º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a partir da leitura do conto popular, “A Festa no Céu”, de Angela Lago (2005), os textos são curtos e acompanha ilustrações.

**Tabela 1:** Proposta Metodológica para Oficina de Estratégia de Leitura

**Objetivo:** Ensinar a criança a fazer inferências, deduções e hipóteses seguindo pistas no texto, lendo nas entrelinhas, fazendo previsões e avaliando, se elas estão adequadas ou não.

<b>Recursos:</b> Livro físico (preferencialmente) ou digital (acrescentar os equipamentos necessários); papel A4; lápis comum; borracha; lousa, pincel ou cartaz (confeccionado em cartolina ou outros tipos de papel)		
<b>Antes da Leitura</b> (5 a 10 minutos)	<b>Durante a Leitura</b> (35 a 50 minutos)	<b>Após a Leitura</b> (5 a 10 minutos)
<p>O professor “explica aos alunos a estratégia eleita para ser ensinada” (Giroto; Souza, 2010, p. 61), e mostra como utilizar a inferência, podendo usar um objeto, uma imagem ou uma palavra. Nesse momento, o professor mostra a capa do livro e diz aos alunos que eles vão inferir, antecipar o tema da narrativa, a partir da ilustração e do título da obra. Realiza perguntas como: Quem gosta de festa? O que podemos encontrar em uma festa? Como será uma festa no céu? Será diferente? As respostas podem ser anotadas na lousa ou no cartaz. Em seguida, o professor explica que eles estão inferindo, ou seja, atribuindo significados antecipados, e isso é uma prática comum que fazemos acerca de tudo, e que devemos continuar a inferir ao longo da leitura.</p>	<p>O professor solicitará a leitura individual e orientará as crianças a anotarem suas inferências no caderno ou na <i>Folha do Pensar para Inferência</i>, impressa (vide Quadro-2). No texto, há palavras como “jururus”, “caçoou” e “gozaram” que podem dificultar a compreensão do conto. O professor, portanto, deverá modelar, falando às crianças algumas hipóteses sobre o sentido de uma das palavras: Acho que a palavra, jururus, é o modo, o jeito como os bichos sem asas estavam se sentido... desmotivados, tristes. Será que a palavra “desmotivados” se encaixa no texto? E vocês, o que acham dessa palavra? Já ouviram essa palavra? Onde? Indicamos que o professor escreva na lousa ou em um cartaz as palavras de difícil compreensão e solicite às crianças para continuarem preenchendo individualmente.</p>	<p>Ocorre a partilha e a avaliação da atividade. Essa etapa comumente é a mais produtiva e caberá ao professor, conforme a sua realidade, readequar o tempo pré-estabelecido para cada etapa.</p> <p>O professor organiza a partilha das inferências realizadas pelos alunos e promove a discussão sobre a obra. Deverá possibilitar que todos expressem seus sentimentos, suas dúvidas, anseios e aprendizagem em relação à leitura da obra e em comparação ao que foi inferido.</p>

**Fonte:** Tabela elaborada pelas autoras, a partir de Giroto e Souza (2010).

**Quadro 2:** Exemplo da Folha do Pensar para Inferência

<b>Palavra</b>	<b>Significado inferido</b>	<b>Dica(s) do texto</b>	<b>Trecho do texto</b>
jururus	Desmotivados, tristes, para baixo	Estávamos jururus	Nós, os bichos sem asas, estávamos jururus de fazer dó
Caçoou			
gozaram			

**Fonte:** Adaptação de Giroto e Souza (2010, p. 79).

## Resultados e Discussão

Conforme demonstrado, destacamos que as oficinas de estratégias de leituras (Giroto; Souza, 2010), caracterizam-se pela alternância de momentos de leitura individual com momentos de leitura compartilhada, nos quais o professor como leitor mais experiente, mostra aos menos experientes como usa as estratégias de compreensão, isto é, ele torna visível aos leitores iniciantes os processos de compreensão que emprega conscientemente. Além disso, a prática pode ser replicada, adaptada e melhorada, considerando a realidade de cada turma.

A literatura acerca das estratégias de leitura indica que elas se dividem em dois tipos: as cognitivas e as metacognitivas (Kleiman, 1996, 2013b). Para respeitar a estrutura deste escrito, ilustramos apenas o ensino das estratégias metacognitivas, que são aquelas que se discernem por serem “[...] operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (Kleiman, 2013b, p. 74).

Ressaltamos que a metodologia adotada estimula a própria criança-leitora a utilizar suas estratégias metacognitivas, seja por meio de leituras individuais ou em grupos. Sendo assim, o professor deverá colocar em prática a estratégia estudada (modelagem) e, incentivar a criança a aplicar as suas estratégias de maneira autônoma para ler e compreender diferentes tipos de textos.

## Considerações finais

Mediante o exposto, defendemos que a leitura e o seu ensino no cenário escolar brasileiro pandêmico e pós-pandêmico devem possibilitar ao alunado o desenvolvimento da consciência e do entendimento de que ler e compreender são processos dialógicos, interacionais e, que exigem um esforço cognitivo para além de uma leitura inocente e da decodificação. Sendo assim, ao sugerirmos a prática por meio do ensino das estratégias de leitura, almejamos contribuir tanto para a formação do leitor autônomo, quanto para a reversão do baixo índice de leitura e do analfabetismo funcional no cenário brasileiro.

## Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa\\_2022\\_brazil\\_prt.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf)>. Acesso em 26 fev. 2024.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação de textos na escola: um projeto de formação. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse, 2007.

Instituto Paulo Montenegro. Indicador de Alfabetismo Funcional. **INAF Brasil 2018: resultados preliminares**. São Paulo; 2018. Disponível em: <[https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)>. Acesso em 26 fev. 2024.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 15. ed Campinas, SP: Pontes, 2013a.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013b.

LAGO, Angela. **A festa no céu – um conto do nosso Folclore**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Eliana. Política educacional e biblioteca escolar. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo (Org.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

## PLANOS DE AULA EM PROL DA FORMAÇÃO LEITORA A LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE

**Simone Steffan Retkva**

Universidade Estadual de Londrina  
simone.steffan@uel.br

**Adriana Regina de Jesus Santos**

Universidade Estadual de Londrina  
adrianar@uel.br

### Resumo

O trabalho se fundamenta na necessidade e relevância de formar leitores proficientes e integrar os alunos nas novas práticas presentes nos ambientes virtuais como o *podcast*. A vista disso, pensando em estratégias que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem, será apresentado os planos de aula desenvolvidos com os alunos do 5º ano com o objetivo de evidenciar a Teoria da Atividade de Leontiev na contribuição de atividades organizadas em prol da formação leitora. A pesquisa é de natureza qualitativa e se fundamenta no método crítico-dialético, desse modo, no primeiro momento será explanado os principais conceitos da Teoria da Atividade e posteriormente será explicitado os planos de aula desenvolvidos com os alunos. A pesquisa está em andamento, contudo, foi observado que a Teoria da Atividade viabiliza subsídios teóricos de apoio para a prática do professor, por meio do vínculo entre atividade e consciência; atividade orientada ao objeto; e ações que correspondem com os objetivos. Destarte, observou-se que a Teoria da Atividade proposta por Leontiev pode contribuir nas atividades organizadas, sobretudo, em prol da formação leitora.

**Palavras-chave:** Teoria da Atividade; Formação do leitor; *Podcast*.

### Introdução

O presente trabalho trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado, no qual está em andamento, e integra a linha de pesquisa “Docência: Saberes e Práticas”, Núcleo: Formação de Professor, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL); bem como o Projeto de pesquisa “Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem on-line e presencial”.

A pesquisa parte do princípio de que o ensino da leitura não remete somente ao ato de aprender a ler e a escrever, pois a leitura vai muito mais adiante. Trata-se de uma construção social, histórica e cultural, uma criação humana de comunicação, na qual viabiliza o acesso ao conhecimento intelectual e

cultural desenvolvido no corpo social. A leitura literária exterioriza a experiência humana e viabiliza ao leitor ampliar sua experiência de vida, e igualmente, desperta e transforma a consciência crítica de quem a lê. Portanto, compreende-se que como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e sociocultural na infância.

Nesse contexto, compreendendo que as atividades humanas são realizadas nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens, dentre elas a linguagem oral, e as mídias digitais fazem parte do nosso meio, produzem conhecimento e transformam o modo como pensamos, visa-se integrar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções.

Desse modo, levando em consideração que o universo digital faz parte do nosso cotidiano é pertinente integrar os alunos nas novas formas que a literatura literária aparece na internet de modo crítico sob o ângulo estético, ético e político de seu uso. Com isso, a pesquisa se fundamenta na necessidade e relevância de formar leitores proficientes e integrar os alunos nas novas práticas presentes nos ambientes virtuais como o *podcast*.

A vista disso, pensando em estratégias que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem, foi realizada uma pesquisa de campo com base na teoria histórico-cultural e na Teoria da Atividade de Leontiev. Desse modo, será apresentado os planos de aula desenvolvidos com os alunos do 5º ano vespertino do Colégio de Aplicação da UEL com o objetivo de evidenciar a Teoria da Atividade de Leontiev na contribuição de atividades organizadas em prol da formação leitora.

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa é de natureza qualitativa e se fundamenta no método crítico-dialético, no qual, conforme Gamboa (2018, p. 167-168) busca “[...] apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança”.

Desse modo, a metodologia está ancorada por meio de levantamento bibliográfico, com autores da Teoria Histórico-Cultural com foco na Teoria da Atividade de Leontiev (1903-1979). Com isso, no primeiro momento será explanado os principais conceitos da teoria e posteriormente será explicitado os planos de aula desenvolvidos com os alunos.

## Resultados e Discussão

Leontiev analisou a atividade humana a partir dos estudos de Vygotsky. Desse modo, a Teoria da Atividade concebe que é por meio da atividade que se compreende o desenvolvimento humano, pois ela vem da condição de uma necessidade no qual o objeto que se encontra nela está situado a determinação, sendo assim, o objeto torna-se o motivo da atividade e o estímulo para realizá-la.

Portanto a necessidade, objeto e motivação são os eixos centrais de uma atividade, visto que é por meio da necessidade em conjunto do objeto que se encontra o motivo e a atividade é realizada (SÁ; NETO, 2020).

Nesse sentido, a atividade [...] é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos.” (Asbahr, 2005, p. s/n). Ela é motivada a partir de uma necessidade, sem ser necessariamente relacionada aos processos cognoscitivos, pois abarca o âmbito das emoções, portanto, a necessidade conduz e regula a atividade concreta, contudo, somente quando o objeto condiz com a necessidade.

O objeto precisa necessariamente corresponder com a necessidade, a necessidade só é “saciada” quando encontra o objeto, no qual é denominada de motivo (Asbahr, 2005). Portanto, a atividade só ocorre quando se tem um motivo, pois ele que irá fomentar a atividade, assim, o motivo une a necessidade ao objeto.

Dessa forma, o conceito de atividade está impreterivelmente vinculado ao conceito do motivo. Logo, não há atividade sem motivo, pois, mesmo em uma atividade “não motivada” ela possui um motivo subjetivo oculto. Sá e Neto (2020) explicitam que os motivos eficazes atuam como força motriz para o desenvolvimento da atividade. Contudo, mesmo o aluno tendo consciência da necessidade de se tornar um leitor proficiente, os motivos geradores nem sempre são suficientes.

Nesse sentido, os motivos compreensíveis estimulam a ação imediata e deve ser colocada de forma que o aluno ao realizar as ações passa a se sentir estimulado e desponte para o interesse real durante o processo da atividade.

Portanto, para transformar os motivos compreensíveis em motivos eficazes, o planejamento das atividades deve estar direcionado de forma que os alunos vão de encontro com o objeto e assim constituir na necessidade.

Logo, a necessidade, objeto e motivo, são elementos estruturais de uma atividade, contudo, para isso é preciso das ações para constituir a atividade. A atividade somente é realizada por um conjunto de ações, nas quais estão subordinadas aos objetivos parciais provenientes do objetivo geral.

Portanto, a atividade vincula-se com motivo, e as ações correspondem com os objetivos. As ações apontam para um sentido intencional, assim como um sentido operacional, no sentido da forma como são realizadas as operações (Asbahr, 2005).

Nas palavras de Asbahr (2005 p. s/n) “Cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de execução da ação”. A operação, dessa forma, é a tecnificação da ação o que frequentemente é realizado de forma automática.

Nessa premissa, as aulas foram planejadas a partir do estudo da Teoria da Atividade, portanto, será conceituado a seguir as estruturas da proposta didática realizada com os alunos, em prol da formação leitora, a partir deste fundamento.

**Quadro 1:** Planos de aula a luz da Teoria da Atividade

Data	Duração	Prática didático-pedagógica
05/09/2023	1h e 20 min	<p>A <b>Atividade</b> foi à escuta de diferentes <i>podcasts</i> e uma conversa aberta sobre as impressões dos alunos. Para isso, <b>as ações</b> foram realizadas dentro da sala de aula e compreendeu em explanar sobre o conceito de <i>podcast</i> e as formas que eles podem ser encontrados na Web, assim como a escuta de alguns a fim de exemplificar. Também foram apresentados alguns aplicativos disponíveis na web. Por fim, os alunos puderam expressar o que compreenderam sobre o assunto.</p> <p><b>A necessidade</b> dessa atividade está em apresentar aos alunos novas práticas de linguagem contemporâneas, como os textos multissemióticos, bem como, novas formas de convivência e interação interpessoal existentes nos novos ambientes sociais como o <i>podcast</i>.</p> <p><b>O objeto</b>, portanto, consistiram nos diversos áudios. <b>O Motivo eficaz</b> abrangeu integrar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções considerando as dimensões ética, estética e política desse uso. E o <b>Motivo Estímulo</b> foi a escuta de <i>podcast</i> de interesse dos alunos. Já as <b>operações</b> consistem na internalização dos principais aspectos dessa forma de produção oral.</p>

02/09/2023	1h e 20 min	<p>A <b>atividade</b> consistiu na mediação da leitura por meio da escuta de <i>podcast</i> e uma roda de conversa. Portanto, as <b>ações</b> compreenderam na apresentação dos livros escolhidos e os principais elementos da obra. Após a apresentação dos livros, foram realizadas as escutas das obras “Exercícios de ser criança” de Manoel de Barros e “O menino e o mar” de Lulu Lima. A cada escuta foi realizado uma bate papo com alunos para reconhecer se houve apreensão do sentido global do texto e as inferências explícitas e implícitas, assim como as inferências do sentido de palavras e expressões que os alunos conseguiram abstrair.</p> <p>A <b>necessidade</b> dessa atividade está em introduzir a criança no mundo da leitura, assim como, expandir outros atributos relevantes na formação do leitor proficiente. Dessa forma, o <b>objeto</b> compreendeu nas duas obras que foram contadas por meio das mídias digitais.</p> <p>O <b>Motivo eficaz</b> fundamenta-se na necessidade e relevância de formar leitores proficientes e integrar os alunos nas novas práticas presentes nos ambientes virtuais como o <i>podcast</i>. Já o <b>Motivo Estímulo</b> foi conhecer novas obras de forma diferente, ou seja, por meio de <i>audiobooks</i>. Para isso, as <b>operações</b> compreenderam na reflexão crítica e formulação de questionamentos, análise e apresentação de descobertas e conclusões pelos alunos. Além de reconhecer diferentes valores e culturas.</p>
19/09/2023	2 h	<p>A <b>atividade</b> abrangeu a aplicação do Conhecimento, por meio da elaboração de roteiro para a criação de <i>podcast</i>. As <b>ações</b> consistem na produção de textos orais em grupos apresentando o livro, as assimilações que fizeram, entre outros elementos.</p> <p>A <b>necessidade</b> partiu da demanda de organizar as ideias principais coletadas de uma das obras de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Portanto, o <b>objeto</b> abrangeu o texto oral para facilitar a etapa seguinte, no qual foi a produção de áudios. O <b>Motivo eficaz</b> compreendeu na organização de ideias e o desenvolvimento da consciência crítica. Assim o <b>Motivo Estímulo</b> foi oportunizar a criação de um <i>podcast</i>. E por fim, as <b>operações</b> abarcaram a produção de textos orais como uma forma de ação e de interação social.</p>
26/09/2023	4 h	<p>A <b>atividade</b> consistiu na gravação dos <i>podcast</i> com as impressões dos alunos em relação à obra escolhida e de acordo com o roteiro que eles criaram. Nesse sentido, as <b>ações</b> abrangeu a produção dos <i>podcasts</i>, em um espaço com menos barulho, levando em consideração a clareza e a entonação dos alunos. A <b>necessidade</b> da atividade partiu da coleta de relações que os alunos fizeram das obras e identificar as implicações no processo de ensino e aprendizagem com o <i>podcast</i>, para a formação leitora, assim como, promover a experiência de argumentar oralmente por meio de mídia digital.</p> <p>O <b>objeto</b>, portanto, consistiu nos <i>podcasts</i> literários que os alunos desenvolveram. O <b>Motivo eficaz</b> foi a prática da oralidade por meio de estratégias de argumentação e consistência argumentativa para explanar sobre as obras. Já o <b>Motivo Estímulo</b> compreendeu em oportunizar as crianças a fazerem seus próprios <i>podcasts</i> literários. As <b>operações</b> englobaram a integração dos alunos nas novas práticas presentes nos ambientes virtuais, como a literatura literária de modo crítico sob o ângulo estético, ético e político de seu uso. Assim como, desenvolver a construção da identidade cultural e potencializar a criatividade.</p>

17/10/2023	2h	<p>A <b>atividade</b> dessa aula contou com a exposição dos <i>podcasts</i> literários produzidos pelas crianças e a realização de um questionário. Para isso, as <b>ações</b> consistiram na escuta dos <i>podcasts</i> literários, no bate papo com os alunos sobre a experiência e em responder o questionário.</p> <p>A <b>necessidade</b> dessa atividade compreendeu na troca de informações a respeito do livro por meio dos <i>podcasts</i> produzidos por eles. Assim como, na identificação das implicações que os <i>podcasts</i> tiveram no processo de ensino e aprendizagem para a formação leitora. Portanto, <b>o objeto</b> consistiu nos <i>podcast</i> literários produzidos pelos alunos.</p> <p><b>O motivo eficaz</b> englobou reconhecer as diferentes visões e perspectivas das produções dos colegas. O <b>Motivo Estímulo</b> abarcou em ouvir sua própria produção e dos colegas frente ao trabalho realizado durante as aulas e em específico sobre a percepção que tiveram dos livros. As <b>operações</b> consistiram na troca de informações a respeito do livro, assim como, reconhecer diferentes visões e perspectivas dos colegas e respeitar pontos de vista diferentes.</p>
------------	----	--

Fonte: A autora (2024).

### Considerações finais

A pesquisa está em andamento, portanto, ainda estão sendo analisados os dados coletados. Contudo, observou-se que a Teoria da Atividade de Leontiev pode contribuir nas atividades organizadas, sobretudo, em prol da formação leitora. Isso posto, para que à aprendizagem possa ocorrer, é necessária uma relação intencional, ou seja, o professor deve proporcionar atividades que vão ao encontro da necessidade e dos motivos condizentes com o objetivo a ser alcançado.

Nessa premissa, a Teoria da Atividade viabiliza subsídios teóricos de apoio para a prática do professor, por meio do vínculo entre atividade e consciência; atividade orientada ao objeto; e ações que correspondem com os objetivos.

### Agradecimentos

Nossos agradecimentos à Instituição CAPES pelo apoio financeiro aos pesquisadores, por meio da concessão de Bolsas de Demanda Social.

### Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, p. 108-118, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3 ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: SC Argos, 2018.

SÁ, Lucas Vivas; NETO, Hélio da Silva Messeder. Teoria da atividade em foco: enlaces com a formação do professor de química. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 23-43, 2020.

## INTERAÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LEITURA SEGUNDO PROFESSORAS DE ARAPONGAS - PARANÁ

**Tamires Justino Freitas**

Universidade Estadual de Londrina  
tamires.freitas07@uel.br

**Sandra Aparecida Pires Franco**

Universidade Estadual de Londrina  
sandrafranco@ule.br

### Resumo

O presente trabalho trata dos resultados da pesquisa sobre a leitura e suas práticas no tempo de pandemia. Foi enviado um questionário on-line para 374 professores de seis estados brasileiros, que envolvem desde questões pessoais, como questões de leituras no ambiente em que trabalham, bem como seus conceitos sobre leitura. Neste artigo, foram analisadas as respostas dos professores da cidade de Arapongas, no Paraná. Visto que o tempo de pandemia trouxeram prejuízos significativos nas aprendizagens, este trabalho nos oportuniza analisar o que esses professores abordaram, ensinaram e os recursos utilizados nesse contexto, além de poder perceber suas dificuldades de ensino. Através da análise dos resultados deste questionário, pode-se concluir que as interações tanto aluno/professor, quanto aluno/aluno foram obstáculos apresentados pelos educadores, porém o ensino da leitura aconteceu de diferentes formas nesse cenário pandêmico.

**Palavras-chave:** Leitura; Professores; Educação; Pandemia.

### Introdução

A pandemia vivida pelo mundo todo sofreu mudanças drásticas e rápidas na sociedade, sendo uma delas na Educação, tornando-se remota, trazendo um grande impacto emocional na vida de estudantes que não estavam habituados a este tipo de modalidade de ensino, evidenciando assim, as fragilidades do ensino atual. O ensino à distância, mesmo quando cuidadosamente planejado e executado, tem menos probabilidades de inspirar o envolvimento e interação dos alunos a fim de promover o desenvolvimento, especialmente entre famílias com menos acesso às estruturas necessárias e ainda menos no ambiente doméstico e na comunidade. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2018, antes da pandemia, mostrou que metade das residências

brasileiras não tinha um computador em casa e o acesso à internet era feito, em sua maioria (98,1%), por meio de um aparelho celular.

Essa situação de enormes desafios de aprendizagem já existe em muitas realidades no Brasil, independente do contexto vivido, porém com a pandemia, ampliou-se o leque de possíveis lacunas de aprendizagem. Visto que o ensino da leitura exprime planejamento, conhecimento prévio dos saberes dos alunos, interesse pelo assunto, atenção e foco, prática constante superação da decodificação de letras, entre outros quesitos, é uma ação que perdura toda a vida do indivíduo. O objetivo deste artigo é apresentar a relevância das interações na aprendizagem da função social da leitura. Leffa (1996. p.10) afirma que

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

Temos **diretrizes** que elucidam a concepção de leitura, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (p.42)

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

Diante de todo esse desafio, busca-se apresentar as formas que os professores da cidade de Arapongas-Pr utilizaram para oportunizar momentos de ensino, práticas e momentos de leitura para seus alunos tanto no ensino remoto, como no retorno ao ensino presencial, com o intuito de analisar os objetivos que não foram alcançados no que se refere à leitura no ensino remoto.

### **Procedimentos metodológicos**

Para obter os resultados e respostas acerca da problematização apresentada nesta pesquisa, foi utilizado o método de pesquisa social, no qual foi aplicado um questionário a fim de coletar dados sobre o ensino da leitura.

Sendo assim, serão analisadas as respostas de professores da cidade de Arapongas - PR, sobre sua atuação com a leitura no ensino remoto e no retorno ao ensino presencial. Gil (1999), define a pesquisa social como

(...) o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. (p.42).

O questionário foi enviado de forma on-line nos meses de setembro a dezembro do ano de 2022, cujo destino foi para 374 professores dos Anos Iniciais, que atuam nos seguintes estados brasileiros: Acre, Alagoas, Maranhão, Minas Gerais, São Paulo e Paraná.

A utilização de metassínteses, neste caso, qualitativas, permite revisar o conhecimento sobre a leitura no ensino remoto e na volta do ensino presencial, deixando a cargo dos leitores a crítica da significância dos resultados sintetizados como forma de garantir a compreensão das estratégias usadas pelas professoras de Arapongas-PR.

## Resultados e Discussão

Para a coleta das respostas, que iremos analisar e discutir, selecionamos apenas os professores da cidade de Arapongas-PR, totalizando 13 (treze) professores, no qual, pode-se afirmar que, todas correspondem ao sexo feminino, possuem especialização em suas áreas de atuação e todas participaram de reuniões com o coordenador pedagógico para o retorno ao ensino presencial.

Ao se tratar da concepção de leitura que essas professoras têm: 61,53%, relacionam a leitura com aquisição de conhecimento, aprendizado e compreensão da função social, 23,07% relacionam como algo importante e prazeroso, o que não explicita um sentido concreto e fundamentado do que seja a concepção de leitura; com empate de 7,69% com a decodificação do alfabeto e suas interações, que julga que após isso, o sujeito que consegue entender e reproduzir o que decodificou, e, com o descobrimento de mundo por meio dos livros, como uma ampliação de novos horizontes/conhecimentos.

Em relação com a frequência que essas professoras propõem ações exitosas de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no ensino remoto durante a pandemia, 38,46%, afirmam que propõem todos os dias, 15,38% das educadoras propõem três vezes por semana, sendo empatado em

23,07% que oportunizam uma e/ou duas vezes na semana aproximadamente.

Na questão, com qual frequência você propôs ações exitosas de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no retorno ao ensino presencial, 38,46% respondentes mencionaram que propuseram ações exitosas todos os dias, empatado em 7,69 % três e duas vezes na semana e 46,15% uma vez por semana aproximadamente.

A questão 4 trata do protagonismo das crianças nas atividades que envolvem leitura e a formação do leitor, pode-se concluir que 46,15% das professoras afirmam que esse protagonismo se dá nos diálogos e nas relações sociais; 38,46% nas ações que elas realizarão no ato da leitura, como as estratégias de leitura e 30,76% na seleção das obras que serão lidas. Na questão seguinte no que refere-se ao ensino da leitura; 92,30% disponibilizaram textos impressos para o ensino do gênero trabalhado; com empate de 30,76%, disponibilizaram literaturas em meio digitais e realizaram mediação do canal com o YouTube; 38,46% fizeram proposições de questões norteadoras acerca de textos e apenas 7,69% fez ficha de leitura semanal, enquanto na próxima pergunta trata sobre a organização das atividades/situações de ensino da leitura no retorno ao ensino presencial; 69,23% disponibilizaram textos impressos com o gênero trabalhado, 30,76% Propuseram questões norteadoras acerca de textos e 7,69% fizeram visitas até a biblioteca municipal da cidade.

Com relação às treze professoras de Arapongas, empata em 38,46% delas que planejavam mensalmente e semanalmente atividades de leitura no ensino remoto, enquanto 23,07 planejavam quinzenalmente. Já no ensino presencial, 7,69% fazia leitura diária com empréstimo de livros a cada quinze dias, 30,76% planejava quinzenalmente e 61,53% semanalmente. No ensino remoto durante a pandemia 76,92% tiveram a oportunidade de participar de reuniões com o coordenador pedagógico, enquanto 23,07% não participaram desse tipo de reunião. Ainda sobre essas reuniões, das 10 professoras que tiveram participação, 50% era sobre as Diretrizes Educacionais; empatando em 30% sobre o ensino da leitura e o ensino remoto e 40% sobre formação de professores, com a periodicidade mensal de 90% dessas professoras e 10% trimestral. Como já dito anteriormente, 100% das educadoras participaram das reuniões no retorno do ensino presencial, no qual empatado em 61,53% tiveram como tema central, consequências do ensino remoto e diretrizes educacionais, 46,5% sobre formação de professores; 23,07% sobre o ensino da leitura. Essas reuniões aconteciam mensalmente para 53,84% das professoras, 30,76% trimestralmente, empatando em 7,69% das reuniões quinzenais e as que não participaram de nenhuma reunião. Ao serem questionadas sobre as formas em que trabalhou a leitura

no ensino remoto na pandemia, 53,84% ensinaram lendo os textos em voz alta para as crianças; 23,07% fizeram descobertas de textos de modo coletivo; 7,69% realizaram leitura compartilhada de livro da vida da turma; com empate de 23,07% realizaram leitura compartilhada de textos livres das crianças e/ou daqueles produzidos pelos pais a partir das atividades encaminhadas às famílias e por meio de projetos interdisciplinares ensinaram leitura; 38,46% ensinaram através da decodificação de palavras, 61,53% utilizou a estratégia de descoberta do texto; sobre as literaturas infantis, 46,15% utilizaram a leitura oral para o ensino, houve empate de 38,46% das que utilizaram a contação de histórias sem utilização direta da obra e realizaram a localização de letras do alfabeto a partir do texto infantil, ficando empate também em 15,38% das que utilizaram-se da leitura compartilhada e discussão do livro infantil e a exploração de enunciados visuais e escritos, bem como a materialidade da obra, em relação a utilização da estratégia de descoberta do texto, nenhuma professora aderiu. Das práticas de leitura respondidas nas duas questões anteriores, 15,38% das professoras consideraram exitosas ou que deram certo a contação de histórias e a leitura oral do professor e, 7,69% falaram sobre a decodificação de palavras, no qual as demais professoras tiveram respostas diversas como: gostavam de ouvir a professora contar umas histórias e se encorajaram a dialogar também; outra resposta foi a melhora da leitura, ritmo, entonação, fluência, melhora na interpretação textual; apesar de uma parte participar, foi de um aprendizado significativo; envio de vídeos ou áudios fazendo a leitura de palavras e de partes de histórias; várias práticas e gostaram de todos, acredito e por fim, histórias em quadrinhos e fábulas.

Ainda sobre os dados obtidos na pesquisa, foi constatado que a leitura no retorno ao ensino presencial foi trabalhada com empate de 61,53% através da leitura em voz alta e ensinando a descoberta do texto; com empate também de 38,46% que fizeram a descoberta do texto de modo coletivo com a turma e realizando leitura compartilhada de textos livres das crianças; 46,15% usaram projetos interdisciplinares; 15,38% realizaram leitura compartilhada de jornais da turma; empatando em 30,76% realizaram leitura compartilhada de livretos e/ou álbuns produzidos coletivamente com a turma e o ensino dos alunos na decodificação das palavras.

Enquanto a literatura infantil neste mesmo período foi trabalhado por 84,61% das professoras através da leitura oral feita pelo professor; 53,84% fez leitura compartilhada e discussão do livro infantil; 46,15% utilizaram-se de exploraram enunciados visuais e escritos, bem como a materialidade da obra; 38,46% fizeram contação de histórias sem utilização direta da obra; 30,76% fizeram uso da localização de letras do alfabeto a partir do texto infantil; 23,07% trabalharam com a descoberta do texto. Das práticas

usadas na resposta anterior, 23,07% apontaram que a leitura oral foi exitosa; 30,76% afirmaram que foi a leitura compartilhada; 7,69% com empate, citou as atividades que tinham participação espontânea, de ouvir a história contada, folhear o livro e observar as cenas, realizar uma atividade interdisciplinar, leitura de livros em casa, e, fazendo interpretação do livro lido. Ainda em 7,69% considerou que as práticas mencionadas na questão anterior foram exitosas e outra professora não tem opinião sobre essa pergunta.

Sobre as dificuldades pedagógicas no ensino remoto durante a pandemia, 46,15% trataram sobre a falta de acesso à conectividade pelas famílias e crianças; 38,46% pontuaram a falta de interação social das crianças e 15,38% indicaram o não acesso aos livros físicos pelas crianças. Ainda sobre as dificuldades das professoras, 46,15% afirmaram a falta de interação social das crianças no retorno ao ensino presencial; 38,46% tratou que a falta de acesso à conectividade pelas famílias e crianças foi uma dificuldade; e, 15,38% falaram sobre o tempo escasso destinado à literatura.

Respondendo ao objetivo geral deste resumo, na questão 21, tratou dos objetivos que não foram alcançados no trabalho pedagógico com a leitura no ensino remoto durante a pandemia, onde 53,84% mencionou a relação entre aluno/aluno; 46,15% indicou a função social da leitura e da escrita; 38,46% sobre a relação aluno/obra literária não alcançou o esperado; 30,76% falou da relação entre professor/aluno.

O cenário pandêmico trouxe várias dificuldades como mencionado neste resumo, sendo o maior deles as interações de modo geral.

No que diz respeito às relações, Molon, 1995, p. 106 diz que “sujeito é constituído na e pela linguagem [...] o sujeito resultante da relação [...], sujeito constituído na relação do eu/outro, numa relação dialética”.

Ao analisar a forma em que os textos indicados para serem lidos, pelas crianças, foram compartilhados no ensino remoto durante a pandemia, com empate 61,53% dos pais buscavam os textos impressos na escola e foram compartilhados através do WhatsApp; 38,46% compartilharam através do Youtube; 30,76% os pais buscavam os livros infantis na escola; 7,69% utilizaram o Powerpoint no Google Meet ou outra mídia. Ainda sobre a relação com os pais no ensino remoto durante a pandemia, 61,53% afirmaram que foi tranquila, enquanto 38,46% verbalizaram que foi um pouco conflituosa.

Na questão 26, as professoras foram questionadas se tiveram apoio para desenvolver práticas de leitura no ensino remoto durante a pandemia, onde 84,61% indicaram a coordenação pedagógica

como apoio; 38,46% tiveram apoio de outros professores; 7,69% com empate verbalizou que seu apoio foi a formação continuada e a pesquisa particular. Já no retorno ao ensino presencial, 84,61% foram apoiadas pela coordenação pedagógica; 46,15% por outros professores; 23,07% com a formação continuada; 7,69% com pesquisa particular.

Na citação dos livros lidos para as crianças no ensino remoto, 23,07% leram “Chapeuzinho Amarelo”; com empate de 15,38%, leram os “Os três Porquinhos” e não lembram; enquanto 7,69% leram obras variadas como: “Viviana a rainha do pijama”, “Adivinha o quanto eu te amo”, “Determinação”, “Anna e seus medos”, “Sorria a menina Maria”, “A joaninha que perdeu as pintinhas”, “Maria vai com as outras”, “Um dia daqueles”, “Marcelo, Marmelo, Martelo”, “Mágico de Oz”, “Rapunzel”, “A pequena sereia”, “A cigarra e a Formiga”, “O Gato Xadrez”, “O pequeno príncipe”, “Cinderela”, “O patinho feio”, “A vaca fotógrafa”, “Uma zebra fora do padrão”, “O peralta”, “Eu robô”, “Gigi, o girassol”, “Castelo Amarelo” e uma professora afirmou que foram muitos. Essas narrativas foram apresentadas em 76,92% com o próprio livro; ficando empatado em 30,76% com o auxílio do Powerpoint ou PDF do livro e a simples narrativa.

Ao serem questionadas sobre suas referências para o trabalho com as práticas de leitura, 53,84% utiliza o livro didático e 46,15% utiliza a BNCC.

Nesse caso, a interação social para fins de mediação simbólica, deve acontecer no ensino presencial. Durante a ausência do ensino presencial, a interação virtual por meio de recursos tecnológicos como áudio e imagens tem se tornado mais comum. Porém, fica claro que nas escolas públicas o acesso às tecnologias digitais é precário e não substitui a interação presencial entre professor/aluno, aluno/aluno.

Embora as escolas enfrentem fragilidades no planejamento de adaptação e reestruturação, não atingem o nível de aprendizagem concebido para o ensino presencial, apesar de viverem na era digital onde a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) é bastante comum.

Neste novo contexto, a função social da leitura ocupa um lugar especial no ensino como um todo, pois esse tipo de leitura requer a capacidade de apreender textos como estruturas de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Considerando que a leitura é necessária para que os alunos compreendam o mundo, os outros, suas próprias experiências e se envolvam no mundo da escrita, é imprescindível desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos. Mais do que simplesmente decodificar palavras.

Dada a diversidade de textos (anúncios, cartas, artigos, logotipos, etc.), as escolas têm a responsabilidade de incentivar os alunos a compreender além do que está escrito, ou seja, as entrelinhas.

### Considerações finais

Pode-se concluir que além dos prejuízos biológicos que afetaram milhares de pessoas no mundo todo, a pandemia trouxe também uma defasagem considerável na Educação de alunos. Mesmo propiciando literaturas infantis, textos impressos entre outras estratégias para o ensino e a prática da leitura, recebendo apoio das coordenadoras pedagógicas, de outros professores e de estudos particulares para que essa defasagem de aprendizagem amenizasse, as professoras apontaram que as interações e a função social da escrita, ainda foram as maiores dificuldades encontradas no retorno ao ensino presencial.

A interação por si só tem um papel relevante na construção do conhecimento, e quando se trata da função social da escrita que ultrapassa a decodificação de letras e palavras, a interação se faz necessária para que abranjam a compreensão e reflexão da realidade vivida, porém com o cenário pandêmico, essa interação se tornou limitada ao grupo familiar e a tecnologia, para aqueles que tiveram acesso. É importante salientar que, no retorno ao ensino presencial, as professoras tiveram apoio das coordenadoras pedagógicas, de outros professores e até realizaram pesquisas particulares para que essa defasagem de aprendizagem amenizasse, oportunizando ainda, literaturas infantis, textos impressos entre outras estratégias para o ensino e a prática da leitura, fazendo com que a identidade leitora continuasse a ser construída.

### Referências

BARBOSA, Catarina. **EaD: Desigualdade social escancara abismo entre escolas públicas e particulares**. Brasil de Fato, 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/07/19/ead-desigualdade-social-escancara-abismo-entre-escolas-publicas-e-particulares>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto.

Carnut, L.. (2019). **Pesquisa social ou pesquisa qualitativa? Uma dis(des)cu(constru)ss(ç)ão em pauta na saúde coletiva.** *Saúde Em Debate*, 43(120), 170–180, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-1104201912013>>. Acesso em 23 mar. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEFFA, Wilson J. -**Aspectos da leitura:** editora: Sagra: DC Luzzatto, Porto Alegre 1ª ed. 1996.

MOLON, S. I. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

SENNÁ, Instituto Ayrton. **GUIA GESTÃO PARA APRENDIZAGEM: Um guia para políticas educacionais e práticas pedagógicas eficientes.** Instituto Ayrton Senna, 2022. Disponível em: <[https://institutoayrtonsenna.org.br/guia-gestao-para-aprendizagem/?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQiAxOauBhCaARIsAEbUSQSF0\\_3H599pc-jao91ihaTNCYXTmSBJEIQ3DJwi6DBD86RGDV0JF4aAtbmEALw\\_wcB](https://institutoayrtonsenna.org.br/guia-gestao-para-aprendizagem/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAxOauBhCaARIsAEbUSQSF0_3H599pc-jao91ihaTNCYXTmSBJEIQ3DJwi6DBD86RGDV0JF4aAtbmEALw_wcB)>. Acesso em: 24 fev. 2024

## PROJETO RODA DE CONVERSA (A) FIADA

**Érica Cayres Rodrigues**

Universidade Estadual Paulista – Instituto Federal de Rondônia  
erica.rodrigues@ifro.edu.br

**Elisabete Ferraz Sanches**

Instituto Federal de Rondônia  
elisabete.ferraz@ifro.edu.br

**Danilo Pereira Escudero**

Universidade Estadual Paulista – Instituto Federal de Rondônia  
danilo.escudero@ifro.edu.br

**Telma Fortes Medeiros**

Universidade Estadual Paulista – Instituto Federal de Rondônia  
telma.fortes@ifro.edu.br

**Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto**

Universidade Estadual Paulista  
cyntia.giroto@unesp.br

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência do projeto de ensino “Roda de conversa (a)afiada” desenvolvido no Instituto Federal de Rondônia – *Campus Jaru*, envolvendo os cursos técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio. O propósito do projeto foi proporcionar aos alunos um espaço de leitura dialógica o qual possibilitasse trocas significativas e transformadoras, em que os alunos fossem ouvidos e pudessem refletir sobre temas que os assolam e precisam ser debatidos de maneira racional e reflexiva, contando com apoio bibliográfico que ampliasse o repertório cultural e desenvolvesse a criticidade dos estudantes. Para isso, buscamos fundamentar nossa prática na concepção de linguagem dos filósofos russos, dentre eles Bakhtin (2011) que considera as relações humanas impregnada de dialogicidade. O projeto contribuiu no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, no aumento do repertório cultural dos envolvidos e proporcionou um espaço de diálogo, liberdade e acolhimento mútuo para que fossem expostas dúvidas e reflexões a partir dos textos, filmes e músicas.

**Palavras-chave:** Roda de conversa; Diálogo; Leitura.

### Introdução

O projeto Roda de Conversa (a) fiada foi idealizado em 2019, no Instituto Federal de Rondônia - *campus* Guajará-Mirim - pela professora de língua portuguesa, Elisabete Ferraz Sanches, com o

objetivo de proporcionar aos alunos momentos dialógicos de reflexão, ampliação de repertório cultural, incentivo à leitura e desenvolvimento da criticidade.

Nos anos de 2020 e 2021, o projeto foi executado no *campus* Jaru, sob a coordenação da professora Elisabete Ferraz Sanches, com a colaboração das professoras de língua portuguesa Érica Cayres Rodrigues e Juliana Freitas Budin. Houve também a colaboração da psicóloga do *campus* Jaru, Layna Marins e do professor de Informática do *campus* Ji-Paraná, Danilo Escudero.

Nesse período, o projeto foi realizado de maneira remota devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19. Considerando os desafios vivenciados nesse contexto, a execução do projeto teve como propósito realizar uma roda de conversa com os alunos a partir de textos literários, filmes e letras de músicas capazes de suscitar nos estudantes maior reflexão sobre seu estar no mundo, a fim de melhorar a compreensão e, conseqüentemente, o desempenho discente. É latente a inquietação desses jovens que precisam ser ouvidos e nem sempre o são, daí pensarmos um projeto que privilegie a fala, a conversa, a escuta, o acolhimento.

Nessa perspectiva, buscamos fundamentar nossa prática na concepção de linguagem dos filósofos russos, dentre eles Bakhtin (2011), que considera as relações humanas impregnada de dialogicidade, “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc”.(Bakhtin, 2011, p. 348) Em tom aparentemente leve e de “conversa fiada”, propomos afiar tal diálogo, mostrando a complexidade das situações para ajudá-los no processo de compreensão/amadurecimento e, com isso, colaborar para a formação cidadã de cada aluno envolvido. Além disso, por propor encontros baseados em textos literário, o projeto também incentivou a leitura ao promover o acesso à literatura e a outras manifestações culturais.

Como ensina Bartolomeu Campos de Queirós (2019, p. 92), “diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se”. Ou seja, a leitura como um espaço dialógico, é um “encontro de muitas vozes” (Gege, 2016, p. 110), é o lugar onde a palavra circula. É nessa interação com o outro por meio da palavra outra, que também pronunciamos nossa palavra encharcada de palavras alheias. Ao tentarmos compreender o outro, rompemos nossas resistências e preconceitos, colocamo-nos dispostos a escutar esse outro, diferente, para melhor conhecê-lo. Assim, nessa relação dialógica e de alteridade, eu-outro, vamos alargando nossa visão de mundo, a nossa compreensão do outro e de nós mesmos.

Para Edgar Morin (2000), a capacidade de compreensão da complexidade do homem e sua condição no mundo estão entre os principais saberes a serem ensinados/aprendidos no século XXI. Assim sendo, a leitura de textos literários/ filosóficos e a conversa gerada a partir dela serão subsídios para fortalecer a habilidade de compreensão, reflexão e consciência de si e dos outros.

Em sua obra *Educação e Emancipação*, Theodor Adorno (2004) defende que a maior exigência da educação deve ser a de que Auschwitz não se repita, não sendo, segundo ele, necessário justificar tal base educacional, já que não seria preciso dizer que atos monstruosos devem ser discutidos para que nova monstruosidade não ocorra. Em última análise, o que Adorno (1995) propõe é considerar a educação como a base para a desbarbarização do ser humano, isto é, deve prezar pelo processo de humanização a partir do qual é possível construir uma sociedade empática, igualitária e justa. Para o autor, falta consciência em relação a tal princípio educacional, correndo-se o risco de haver uma regressão à barbárie, pois ele defende, baseando-se nos estudos freudianos, que a civilização, muitas vezes, fortalece sentimento anti-civilizatórios e parece não se importar com pequenos acontecimentos que acabam em competitividade, apatia e insensibilidade entre as pessoas, neutralizando, assim, qualquer possibilidade de uma sociedade fraterna e sensível à dor do outro. Pensando em uma educação omnilateral, este projeto norteia-se também por essa visão adorniana de que é imprescindível participar ativamente dessa travessia para a formação de seres humanos melhores, e não apenas profissionais tecnicamente capacitados.

Nessa perspectiva, o projeto de ensino “Roda de conversa (a)afiada” objetivou proporcionar aos alunos um espaço de diálogo no qual haja trocas significativas e transformadoras, em que os alunos pudessem ser ouvidos e, mais do que isso, pudessem refletir sobre temas que os assolam e precisam ser debatidos de maneira racional e reflexiva, contando com apoio bibliográfico que amplie o repertório cultural dos estudantes. Buscou-se desenvolver o espírito crítico dos alunos, aumentar seu repertório cultural, proporcionar-lhes espaço de diálogo e acolhimento mútuo para exporem suas dúvidas e reflexões com o intuito de colaborar, preventivamente, com a saúde psíquica, bem-estar e compreensão dos envolvidos.

### **Procedimentos metodológicos**

O projeto foi desenvolvido no decorrer do ano 2020 e 2021 com os alunos do IFRO - *Campus* Jaru dos cursos Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), Técnico em

Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), contabilizando, aproximadamente, 300 alunos.

Em cada encontro, houve a leitura coletiva de um texto de literatura/filosofia/letras de música/filmes que provocava cada participante a dizer suas impressões e reflexões. À medida que a palavra rodava, cada um ia trazendo para o texto a sua leitura permeada de suas vivências.

Cada um lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura, a de criar divergências de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é para abrir portas, e não para pintar uma única paisagem (Queirós, 2019, p. 83).

Nesse sentido, o projeto roda de conversa (a) fiada teve como base metodológica o conceito de dialogismo de Bakhtin (2011), que pensa a linguagem como um espaço de interação, possibilitando o encontro de um Eu com o Outro. E, nessa relação dialógica, constrói-se novos saberes, novas perspectivas de ver, compreender e interpretar o homem, o mundo e a si mesmo. As rodas de conversa foram realizadas da seguinte forma:

**Roda de conversa 1 (maio/2020):** filme “Os intocáveis”.

O primeiro encontro foi sobre o filme francês “Os intocáveis”, de 2011, dirigido por Eric Toledano e Olivier Nakache. Divulgamos a data e o tema do encontro com antecedência para que os alunos pudessem assistir ao filme disponível no youtube. O filme traz discussões sobre os vários tipos de preconceitos, como o social, o racial e em relação a pessoas com necessidades especiais, como cadeirantes. Apresentamos algumas imagens e falas do filme, deixando que os alunos expusessem suas impressões e opiniões.

**Roda de conversa 2 (maio/2020):** músicas da banda Titãs

No mês de maio, foi possível fazer mais um encontro virtual pelo *google meet* e, como ainda estávamos confinados em razão da pandemia, o grupo decidiu apresentar músicas para o debate. Separamos a música “Comida”, “Enquanto houver sol” e “Epitáfio”, da banda brasileira Titãs. Assim como fizemos na primeira reunião virtual, preparamos slides (metodologia adotada em todos os encontros) para projetar as letras das músicas e as canções a serem tocadas. Embora a ideia fosse uma abordagem mais alegre, as letras das músicas trouxeram temas delicados como a morte, as necessidades de cada um, os sonhos, a esperança, o saber aproveitar a vida, as frustrações e as carências durante a pandemia.

**Roda de conversa 3 (junho/2020): crônica “Ostra feliz não faz pérola”**

O terceiro encontro foi sobre a crônica “Ostra feliz não faz pérola”, de Rubem Alves. Fizemos a leitura conjunta do texto, que foi projetado nos slides, e abrimos para discussão. Por se tratar de uma crônica sobre a capacidade das ostras de transformarem o sofrimento em pérola, temas como a “romantização do sofrimento”, resiliência, meritocracia, desigualdade sociais e aprendizado pela dor foram as que apareceram nessa conversa.

**Roda de conversa 4 (agosto/2020): livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro***

Nossa quarta roda de conversa contou com uma exposição resumida das principais ideias do livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin, feito pela coordenadora. Considerando que entre os saberes apresentados pelo autor estão a capacidade de lidar com as incertezas e ter consciência de nossa complexidade, responsabilidade, ética e condição no mundo, o encontro proporcionou reflexões importantes sobre a situação atual que estamos vivendo, diante das incertezas da pandemia da COVID-19, havendo, portanto, uma grande identificação dos alunos com os saberes abordados.

**Roda de conversa 5 (outubro/2020): filme “A voz do silêncio”**

Nossa última roda de conversa foi sobre o filme “A voz do silêncio”, de Naoko Yamada, baseado no mangá homônimo de Yoshitoki Ōima. Por se tratar de anime, gênero muito apreciado pelos adolescentes, percebemos uma grande empolgação por parte dos alunos para participar do encontro. Trata-se de um filme sobre bullying, portanto, houve muita identificação dos alunos que se sentiram à vontade para relatar sofrimentos passados e presentes.

**Roda de conversa 6 (maio/2021): crônica “Pertencer”**

Leitura da crônica “Pertencer”, de Clarice Lispector. Depois de ler o texto para os alunos, discutimos um pouco as primeiras impressões sobre a ideia de “pertencer”. Um tema muito explorado pelos grupos foi o da “culpa” em relação aos pais e o medo de decepcioná-los.

**Roda de conversa 7 (junho/2021):**

Leitura dialógica do livro *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank. Para aquecer a conversa, a coordenadora do projeto trouxe em slides algumas curiosidades sobre a Anne Frank e alguns trechos do livro. Foi uma leitura muito propícia ao momento, pois provocou reflexões importantes, tais como: viver em isolamento social, relações humanas, mudanças, autoconhecimento e, especialmente, sobre o quanto a escrita é um espaço de humanização.

## Resultados e Discussão

O projeto de ensino “Conversa (a)afiada” teve como objetivo proporcionar aos alunos um espaço de diálogo no qual houvesse trocas significativas entre eles, levando-os a refletir sobre temas que os assolam constantemente e precisam ser debatidos. Acreditamos que esses encontros, mesmo remotamente, foram momentos que alcançaram os objetivos propostos.

Na apresentação do projeto durante a “Semana de Ciência e Tecnologia”, os alunos elogiaram a iniciativa e pontuaram a necessidade de projetos como esse, que levam temas importantes para discussão. Ao final de cada encontro, era solicitado que os alunos falassem suas impressões sobre o encontro, que eram sempre muito positivas. Quando a roda acabava, a coordenadora e os colaboradores continuavam na sala virtual para discutirem os pontos positivos e os negativos da roda para tentar melhorar nos próximos.

Uma dificuldade encontrada foi a disponibilização de horário para realizar as rodas, pois as disciplinas estavam divididas em módulos, fazendo com o que os alunos tivessem suas grades horárias completas e, por isso, sem tempo para atividades extras. Além disso, outros projetos estavam em andamento, sendo necessário que adequássemos nossa agenda à programação dos outros eventos virtuais.

Em relação ao alcance do projeto, se fosse realizado presencialmente, faríamos as rodas em todas as turmas dos cursos técnicos integrados, em momentos distintos, ou seja, cada turma teria sua roda exclusiva durante uma aula de Língua Portuguesa disponibilizada pelas colaboradoras. Já nos encontros remotos, fazíamos uma reunião fora do horário de aula e convidávamos todos os alunos, que participavam espontaneamente, diminuindo, portanto, o número de participantes que ficava entre 30 e 40 pessoas a cada roda de conversa.

## Considerações finais

Pudemos presenciar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, o aumento do repertório cultural dos envolvidos e proporcionamos espaço de diálogo, liberdade e acolhimento mútuo para que fossem expostas dúvidas e reflexões a partir desses filmes, textos e músicas. O projeto não trouxe apenas aprendizado e aumento de repertório para os alunos, mas para a coordenadora e colaboradores que puderam entrar em contato com as opiniões e gostos dos discentes, ajudando-nos a compreendê-los melhor, resultando em respeito mútuo para o bem-estar de todos, especialmente em tempos de pandemia. Dessa forma, o projeto alinha-se a uma educação omnilateral que propõe a formação de seres humanos críticos e sensíveis, não apenas profissionais tecnicamente capacitados.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras: Lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de; Abreu, Júlio (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.