

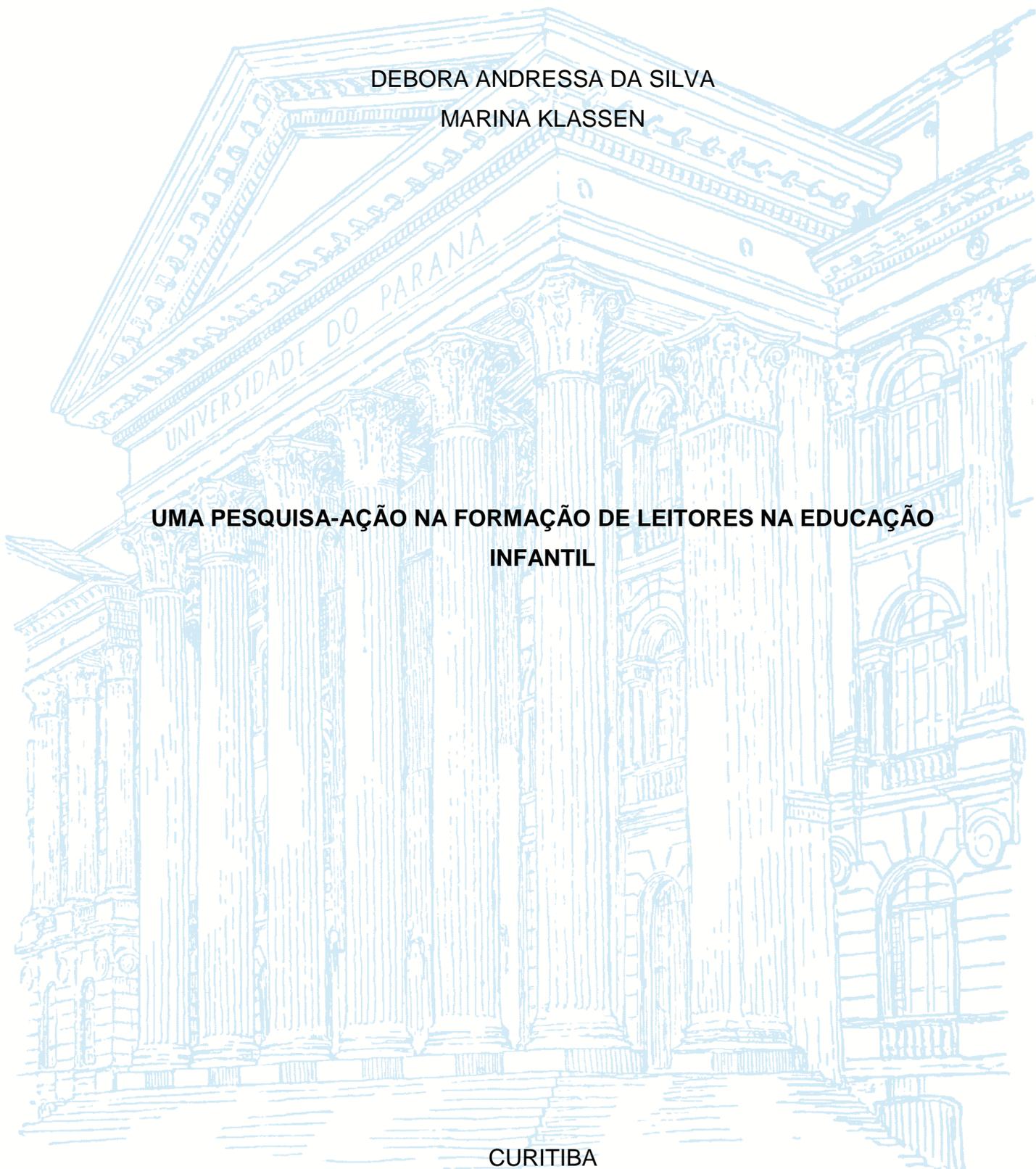
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DEBORA ANDRESSA DA SILVA
MARINA KLASSEN

**UMA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CURITIBA

2018



DEBORA ANDRESSA DA SILVA
MARINA KLASSEN

**UMA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, no Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga.

Orientadora: Profª Dra. Elisa Maria Dalla-Bona

**CURITIBA
2018**

Dedicamos este trabalho a Deus, que por seu infinito amor e graça tem nos sustentado, aos nossos pais, que nos moldaram e apoiaram até aqui e à nossa orientadora Professora Dra Elisa Maria Dalla-Bona que pacientemente nos ensinou e orientou durante a escrita desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso porto seguro, que nos deu o dom da vida. “Àquele que é capaz de fazer infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou pensamos, de acordo com o seu poder que atua em nós, a ele seja a glória na igreja e em Cristo Jesus, por todas as gerações, para todo o sempre! Amém!” Efésios 3:20-21.

À Professora Dra. Elisa Maria Dalla-Bona, pelo tempo dedicado em nos orientar e ensinar com competência e dedicação.

A Escola, que abriu as portas para que esta pesquisa pudesse acontecer, à equipe pedagógica, sempre disposta a nos ajudar e esclarecer dúvidas e às crianças, que com sua espontaneidade e sagacidade nos inspiram diariamente a sermos profissionais cada vez mais qualificadas.

Ao nosso amigo, Dioury, que tornou os dias de aula e estágio mais alegres e animados, pelo incentivo que nos deu durante a construção deste trabalho.

À Universidade Federal do Paraná, professores e colegas, que ao longo da graduação tornaram possíveis inúmeros momentos de troca e aprendizagem.

De Debora Andressa da Silva:

À minha família, pelo incentivo diário, por cada história contada durante a minha infância. Ao meu pai, José, pelo exemplo de paciência e perseverança, por me ensinar a buscar aprender e melhorar a cada dia. À minha mãe, Ruth, pelo exemplo de determinação e coragem, me ensinando a ousar. Ao meu irmão, André, pelo apoio neste período de estudos. A vocês agradeço por cada momento vivido, pelo amor incondicional, pelas palavras de incentivo, pelo exemplo que me tornou quem sou.

À minha amiga e colega neste trabalho, Marina, pelos cinco anos de amizade, tornando o período de faculdade mais leve e divertido, por me mostrar diariamente

que em Cristo posso ser sempre melhor, pelos consolos em tempos difíceis, pelas correções quando necessário.

Às minhas amigas Doris, Saskia e Victoria, pelas orações, pelo incentivo, por todo apoio ao longo desses anos e por me lembrarem constantemente que sou capaz.

Aos demais amigos e familiares, que oraram constantemente por mim, me apoiaram e tiveram paciência durante esses anos de estudo. Sou grata a Deus pela vida de cada um de vocês.

De Marina Klassen:

À minha família, por priorizar a educação e não medir esforços para que eu tivesse ótimas oportunidades de estudo. Ao meu pai Heinz e minha mãe Ursula, agradeço por todo amor e apoio durante a minha vida e caminhada acadêmica. Por transmitirem valores e me ajudarem a formar o meu caráter. Ao meu irmão Douglas e minha cunhada Vivian, por me incentivarem e vibrarem comigo cada vitória.

À minha amiga e companheira de trabalho Debora, por ser um presente da Pedagogia e por construir esse sonho junto comigo. Agradeço pelas trocas e conselhos e por trazer alívio nos dias de angústia.

Ao meu namorado Daniel, por me incentivar incansavelmente, por todo amor e paciência. Agradeço por poder compartilhar com você cada momento e cada conquista.

Às minhas amigas Maureen e Rachel, por me fortalecerem quando necessário e por não medirem esforços para me ver bem.

Aos demais amigos e familiares, agradeço por todo apoio e força durante a minha trajetória acadêmica.

A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta.

Fernando Pessoa

RESUMO

O presente trabalho relata uma pesquisa-ação sobre a formação de leitores literários na educação infantil que foi realizado numa escola da rede privada de Curitiba (Brasil). Por meio da observação participativa das pesquisadoras em duas turmas da educação infantil, sendo uma de Nível IV, com crianças entre 3 e 5 anos, e outra de Nível V, com crianças entre 4 e 6 anos, percebeu-se o trabalho deficitário com a leitura literária nessa escola. A observação se constituiu em apreender as características das crianças, da turma e do trabalho das professoras em relação ao letramento literário. Percebeu-se que esse trabalho ocorria sem um planejamento, perdendo dessa forma seu potencial. Entendendo, a partir de leituras de autores como Abramovich (1989), Souza (2013, 2016a, 2016b), Girotto (2016a, 2016b, 2018), Reyes (2010), entre outros, a importância da literatura na primeira infância, as pesquisadoras se sentiram motivadas a realizar um projeto de intervenção para inferir naquela realidade. A partir das observações foram feitos planejamentos para um projeto de leitura literária, onde foram definidas as obras que seriam lidas e como se daria o processo de execução dele nas turmas. O projeto de leitura buscava proporcionar o prazer que a literatura pode trazer e permitir o diálogo sobre as obras trabalhadas. Conclui-se que a escola deve ser um espaço de formação de leitores, e para que isso seja possível, o planejamento prévio das leituras é essencial. Ressalta-se, neste sentido, a importante função do professor da educação infantil como mediador da leitura literária e da influência do espaço da biblioteca na formação dos pequenos leitores.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Infantil. Formação de Leitores.

ABSTRACT

This paper reports a research-action on the formation of literary readers in the kindergarten, carried out in a private school in Curitiba (Brazil). Through the participatory observation of the researchers in two early childhood education classes, being one of Level IV, with children between 3 and 5 years old, and one in Level V, with children between 4 and 6 years old, it was noticed the deficit work with the literary reading at this school. The observation consisted in apprehend the features of the children, the class and the teacher's work. It was noticed that this work happen without planning, thus losing its potential. Understanding the importance of literature in early childhood, based on readings by authors such as Abramovich (1989), Souza (2013, 2016a, 2016b), Girotto (2016a, 2016b, 2018), Reyes (2010), among others, the researchers felt motivated to carry out an intervention project to infer in that reality. From the observations, plans were made for a reading project, in which the works to be read were defined as well as the execution process in the classes. The reading project sought to provide the pleasure that literature can provide and allow the dialogue on the works. It is concluded that the school should be a space for the training of readers, and for this to be possible, the prior planning of the readings is essential. It stands out, in this sense, the important role of the child education teacher as a mediator of literary reading and the influence of library space on the training of small readers.

Keywords: Children's Literature. Child education. Training of Readers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- ESTANTE DE LIVROS DA SALA 1.....	37
FIGURA 2	- EXEMPLO DE LIVRO DA ESTANTE DA SALA 1.....	38
FIGURA 3	- CABANA DE LEITURA DO PRIMEIRO DIA (23/05) DO PROJETO NA SALA 2.....	44
FIGURA 4	- CALENDÁRIO DE JUNHO DA TURMA 2.....	45
FIGURA 5	- O MONSTRO IMAGINADO PELO RATINHO NO LIVRO <i>O GRÚFALO</i>	47
FIGURA 6	- GRÚFALO DE MASSINHA DE MODELAR, FEITO POR AP.....	48
FIGURA 7	- CAPA DO LIVRO <i>ATÉ AS PRINCESAS SOLTAM PUM</i>	49
FIGURA 8	- LIVROS CRIADOS PELAS CRIANÇAS DA TURMA 2.....	50
FIGURA 9	- AJ LENDO A OBRA <i>O GRÚFALO</i>	51
FIGURA 10	- CRIANÇAS DA TURMA 2 LENDO LIVRO.....	52
FIGURA 11	- CRIANÇA DA TURMA 1 LENDO LIVRO.....	52
FIGURA 12	- CRIANÇAS DA TURMA 2 LENDO LIVROS NA BIBLIOTECA.....	53
FIGURA 13	- CRIANÇAS DA TURMA 1 LENDO LIVROS.....	54
FIGURA 14	- MOMENTO DE CONVERSA SOBRE A HISTÓRIA LIDA NA TURMA 1.....	57
FIGURA 15	- MOMENTO DE CONVERSA SOBRE A HISTÓRIA LIDA NA TURMA 2.....	58
FIGURA 16	- JESSICA SE ESCONDENDO NA CAIXA.....	61
FIGURA 17	- CAPA DO LIVRO <i>UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE</i>	64
FIGURA 18	- ANIMAIS NO ZOOLOGICO ESPERANDO O ÔNIBUS PARA VISITAR MCGEE.....	65
FIGURA 19	- ANIMAIS NA CASA DE MCGEE.....	65
FIGURA 20	- CONTRACAPA DO LIVRO <i>UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE</i>	66

FIGURA 21	- CAPA DO LIVRO <i>O MONSTRO MONSTRUOSO DA CAVERNA CAVERNOSA</i>	68
FIGURA 22	- LEITURA NA BIBLIOTECA (TURMA 2).....	69
FIGURA 23	- O MONSTRO MONSTRUOSO.....	70
FIGURA 24	- A PRINCESA.....	71
FIGURA 25	- O PRÍNCIPE.....	71
FIGURA 26	- REAÇÃO DO MONSTRO E DA PRINCESA.....	72
FIGURA 27	- O MONSTRO, A PRINCESA E O PRÍNCIPE NA SORVETERIA MONSTRO.....	73
FIGURA 28	- A LUA EXPERIMENTANDO O CHAPÉU.....	76
FIGURA 29	- BIBLIOTECA.....	78
FIGURA 30	- ESPAÇO INFANTIL DA BIBLIOTECA NO PRIMEIRO SEMESTRE.....	79
FIGURA 31	- ESPAÇO INFANTIL DA BIBLIOTECA NO SEGUNDO SEMESTRE.....	79
FIGURA 32	- CONCENTRAÇÃO DE CRIANÇAS PARA ESCOLHER UM LIVRO.....	80
FIGURA 33	- INDICAÇÕES DE LEITURA DA BIBLIOTECA.....	82
FIGURA 34	- LIVRO ADESIVADO COM A BOLA VERDE.....	83
FIGURA 35	- LIVRO ADESIVADO COM A BOLA VERDE.....	83
FIGURA 36	- COMUNICADO SOBRE A BIBLIOTECA.....	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LIVROS QUE FIZERAM PARTE DO PROJETO DE LEITURA.....	43
QUADRO 2 - HORÁRIO DAS TURMAS QUE FREQUENTAM A BIBLIOTECA.....	81
QUADRO 3 - HORÁRIOS DE BIBLIOTECA DO NÍVEL V.....	81

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	15
3	A LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	20
4	LITERATURA E SEUS ENCANTOS: RELATOS DE UM PROJETO DE LEITURA.....	33
4.1	SOBRE O CAMPO DE PESQUISA.....	33
4.2	O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS LITERÁRIAS.....	36
4.3	REFLEXOS DO PROJETO DE LEITURA: AS REAÇÕES PERCEBIDAS NAS CRIANÇAS E NA ESCOLA.....	46
4.4	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS.....	57
5	BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE DESCOBERTA E PRAZER.....	77
6	CONCLUSÕES.....	92
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA....	99
	APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA....	100
	APÊNCIDE 3 – PLANEJAMENTO PARA A TURMA 1.....	101
	APÊNDICE 4 – PLANEJAMENTO PARA A TURMA 2.....	113

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado como requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná teve como objetivo geral ressaltar a importância de planejar vivências significativas com a literatura na educação infantil, visando a formação de leitores. Para isso, foi realizado uma pesquisa-ação em uma escola da rede privada de Curitiba-PR.

Os objetivos específicos foram observar as diferentes respostas obtidas dos sujeitos envolvidos diante de um trabalho com literatura infantil organizado e planejado; fazer uma revisão bibliográfica sobre a literatura infantil na educação infantil; buscar nos documentos da escola as diretrizes para o trabalho com a literatura em sala; observar o trabalho com literatura em duas turmas da educação infantil; planejar e aplicar momentos de leitura literária e contação de histórias e analisar as possíveis mudanças relacionadas ao trabalho com literatura sob o olhar das crianças, dos profissionais e das pesquisadoras.

Esta pesquisa foi construída durante nove meses, e se desenvolveu dentro de uma escola particular da região sul de Curitiba. Ao longo das observações realizadas no campo de pesquisa, foi possível perceber como se dava o trabalho com literatura em duas turmas da educação infantil, sendo uma do Nível IV, com crianças entre 3 e 5 anos, e outra de Nível V, com crianças entre 4 e 6 anos. Também foi observada a relação que as crianças tinham com os livros. A partir dessas vivências, foi possível propor e aplicar um projeto de literatura infantil nessas turmas. Essa prática permitiu pensar vários detalhes que envolvem o trabalho com o letramento literário na primeira infância. Essas reflexões serviram de fio condutor para a escrita deste trabalho.

Além das vivências acumuladas durante as observações e práticas em sala de aula, buscou-se um referencial teórico sobre os temas levantados. A leitura das diversas abordagens teóricas sobre literatura infantil de autores como Fanny Abramovich (1989), Renata Junqueira de Souza (2013, 2016a, 2016b), Cyntia Graziella G. Simões Giroto (2016a, 2016b, 2018), Yolanda Reyes (2010), entre outros permitiu compreender as situações vividas no campo de pesquisa e também orientação em relação às práticas e concepções mais adequadas sobre os diferentes aspectos que fazem parte da formação de leitores.

Ao longo dos cinco anos de graduação em Pedagogia, as pesquisadoras tiveram apenas uma matéria, sendo ela optativa, sobre a literatura infantil. Durante esse período também foi possível observar, na escola campo de pesquisa, o reflexo da pouca importância dada à literatura infantil na formação dos professores em sala de aula. Portanto, esse trabalho se torna relevante, pois busca apresentar e discutir aspectos da formação de leitores na educação infantil.

Ao pensar na formação de leitores na educação infantil, o professor é essencial, pois atua como mediador entre a literatura e o leitor - a criança. Neste sentido, torna-se função do professor mediador oportunizar o encontro entre livro e criança, despertando nela o encantamento pela literatura. Para isso, é necessário que o professor planeje bem o seu trabalho, incluindo em seus planejamentos oportunidades para que as crianças manuseiem livros livremente, ouçam histórias, dividam livros e histórias entre si, tenham tempo de desfrutar muitas histórias, refletir e conversar sobre elas, questionando seu conteúdo, criando novas histórias a partir de textos lidos.

O trabalho foi estruturado nos seguintes capítulos de modo a expor os aspectos mais importantes relativos à formação de leitores na educação infantil. No primeiro capítulo há o referencial teórico que embasou as práticas, ressaltando a importância da boa literatura estar presente desde cedo na vida de uma criança e o fundamental papel que os professores devem desempenhar como mediadores de leitura. No segundo capítulo situa-se o campo de pesquisa buscando compreender a escola e suas convicções, com relatos sobre as observações e também como se deu a aplicação do projeto de leitura, refletindo sobre os temas levantados pela observação, como a importância do planejamento, as reações das crianças e professores que foram percebidas ao longo do ano e as diferentes interpretações das crianças às histórias lidas e contadas. No terceiro capítulo discorre-se sobre a biblioteca, espaço que atrai muito os pequenos leitores, ressaltando a sua influência na formação do pequeno leitor, destacando a forma que precisa ser organizada e como deve se dar o trabalho em conjunto com os professores.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa-ação de abordagem qualitativa seguiu o sugerido por Lüdke e André (2015) ao se referirem ao ambiente natural como fonte direta de dados, neste caso desenvolvido em uma escola particular de Curitiba, e ao pesquisador como seu principal instrumento, pois as duas autoras estiveram inseridas nas turmas para implementar o projeto com a literatura infantil atuando diretamente com as crianças e sistematizando nesse TCC os seus resultados.

De acordo com Thiollent (1986, p. 8), um dos principais objetivos da pesquisa-ação e da pesquisa participante

[...] consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.

Dessa forma, deve-se estabelecer os procedimentos a serem seguidos na pesquisa a partir do diagnóstico da situação observada. Para o autor, (1986, p. 7), “[...] a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro”. Dessa forma, diferencia-se da pesquisa participante.

A pesquisa-ação é definida, pelo autor (1986, p. 14), como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Deste modo, nessa pesquisa-ação, as pesquisadoras estiveram presentes observando e agindo sobre a situação pesquisada: a formação de leitores na educação infantil. Além disso, as pesquisadoras desempenharam um papel ativo ao problematizar as situações vivenciadas nas observações, no acompanhamento e na avaliação das ações manifestadas durante a pesquisa.

Uma das características específicas da pesquisa-ação é a relação entre os objetivos prático e de conhecimento. O objetivo prático deste tipo de pesquisa é

[...] 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, 1986, p. 18).

Neste sentido, define-se como objetivo prático desta pesquisa contribuir para a formação de leitores na educação infantil, por meio de um projeto de leitura, no qual as crianças de duas turmas da educação infantil (uma de Nível IV, com crianças entre 3 e 5 anos, e outra de Nível V, com crianças entre 4 e 6 anos) puderam vivenciar experiências planejadas e significativas com a literatura infantil.

O objetivo de conhecimento caracteriza-se por “obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações” (THIOLLENT, 1986, p. 18). Entende-se, portanto, que quando os pesquisadores compreendem e estudam seu objeto de pesquisa, conduzem melhor a ação. Para isso, as pesquisadoras buscaram autores que pudessem ajudá-las a entender como deve se dar o trabalho com literatura na educação infantil.

Como a escola pesquisada era também o local de trabalho das pesquisadoras, que atuavam como auxiliares das professoras regentes nas turmas de educação infantil, foi possível que elas estivessem presentes durante toda a rotina das crianças. Além disso, a relação entre as pesquisadoras e os profissionais já havia sido estabelecida ao longo dos cinco anos de trabalho na instituição, e desta forma, a fase exploratória da pesquisa ocorreu tranquilamente.

Nessa etapa, busca-se no campo de pesquisa os interessados e suas expectativas em relação à pesquisa. As pesquisadoras foram sempre bem-recebidas e tanto a coordenadora pedagógica da educação infantil quanto as professoras das turmas pesquisadas criaram um ambiente propício à pesquisa.

Após esse primeiro contato, as pesquisadoras passaram a buscar um diagnóstico da situação. Thiollent (1986, p. 49), esclarece que este diagnóstico “[...] é constituído pelas informações a partir das quais são estabelecidas as metas de ação. Dentro do processo de diagnóstico, os membros da população podem exercer alguma forma de participação”. As observações e práticas descritas nesta pesquisa ocorreram diariamente dentro das salas de aula, com a autorização do diretor da instituição e da coordenadora pedagógica da educação infantil (APÊNDICES 1 e 2).

Durante o período de diagnóstico (entre março e abril de 2018), as pesquisadoras anotaram, em diários de campo, suas observações e análises dos documentos da escola. Segundo André (2008, p. 150),

[...] o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

A presença constante das pesquisadoras em todos os momentos da rotina das crianças possibilitou, portanto, que estabelecessem um vínculo afetivo com os pequenos e que tivessem um olhar atento às vivências nessas turmas. Segundo Lüdke e André (2015, p. 30) a observação é muito importante nas pesquisas educacionais e “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. A observação, nesta pesquisa, possibilitou que as pesquisadoras se aproximassem da perspectiva dos sujeitos envolvidos e também permitiu que acompanhassem aquilo que não é dito, ou seja, os olhares e expressões faciais.

Nas Ciências Humanas, de acordo com Martins (2010), não se analisa aquilo que o sujeito é em sua natureza, mas sim como vive, fala, trabalha e se relaciona com seu meio. Torna-se essencial, portanto, descrever o que foi observado no campo de pesquisa.

Para que os fatos vivenciados fossem lembrados e se constituíssem no corpus de análise, foram registrados em diários de campo, que são auxiliares do pesquisador, de acordo com Tura (2003, p. 189). Para a autora, o diário de campo

É um recurso imprescindível, que ele [o pesquisador] irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos.

Os registros foram escritos após o período de observação, pois durante a tarde não era possível realizar anotações, visto que as pesquisadoras eram auxiliares das professoras regentes.

Analisar os documentos da escola foi importante para investigar e auxiliar no entendimento do contexto em que a pesquisa foi realizada. Buscou-se, nos documentos, referências ao trabalho com literatura na escola, bem como indicações sobre a biblioteca da instituição. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico (2012), o Regimento Interno (2017), os planejamentos semanais das professoras em questão e alguns livros de literatura. Segundo Lüdke e André (2015, p. 45) “os

documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

Durante o período de observação, também foram realizados pelas pesquisadoras os planejamentos para a realização de um projeto de leitura envolvendo as crianças das duas turmas. Com base em Redin (2012) e Ostetto (2000), foi dada a importância para o preparo prévio. As autoras defendem que planejar é projetar um roteiro para que as crianças vivam momentos significativos de aprendizado e que observar os sujeitos envolvidos é extremamente necessário.

Com os planejamentos aprovados pela coordenação da escola, deu-se início ao projeto de leitura, que foi realizado ao longo de seis semanas entre os meses de maio e junho/2018, sendo que as leituras e contações ocorriam nas quartas-feiras e nas sextas-feiras à tarde durante aproximadamente trinta minutos de cada dia.

Com o fim do projeto de leitura foram realizadas conversas com as professoras envolvidas, bibliotecária e coordenadora pedagógica da escola, individualmente, com a finalidade de entender melhor o contexto da escola, os sujeitos que se envolvem na formação literária das crianças. Essas conversas aconteceram no período da manhã, sem a presença das crianças. A partir da relação dessas vivências com os textos lidos a escrita deste trabalho se tornou possível.

Ao abordar a pesquisa-ação no campo da educação, Thiollent (1986, p. 74 – 75) defende que:

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal.

Dessa forma, cabe aos pesquisadores definir novas formas de utilização do conhecimento para contribuir para a transformação da situação. Para o autor, a pesquisa-ação permite que os pesquisadores estejam “[...] em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (THIOLLENT, 1986, p. 75).

Esse tipo de pesquisa permite, portanto, que todos os sujeitos colaborem ao buscar soluções para o problema de pesquisa estabelecido, transformando a realidade observada. Nesse sentido, Thiollent (1986, p. 75 – 76) aponta que:

Numa visão reconstrutiva, a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção possui uma dimensão conscientizadora. Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores e na relação professores/alunos.

Nessa pesquisa-ação, portanto, as pesquisadoras investigaram, agiram sobre a realidade observada e construíram, junto com os sujeitos envolvidos na ação, mudanças nas representações, nos comportamentos e nas formas de ação da escola.

3 A LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Este capítulo argumenta sobre a necessidade da presença da boa literatura fazer parte da vida da criança desde a primeira infância. Ressalta o papel fundamental dos professores de educação infantil: na escolha das obras que serão apresentadas às crianças e a importância da sua mediação como contadores de histórias; na escolha de técnicas adequadas para atrair o pequeno leitor e estimulá-lo a interagir com a obra literária, levando-o à interpretação do texto.

Na educação infantil, ainda que as crianças não saibam decifrar todos os códigos da escrita e em sua grande maioria não alcançaram a alfabetização propriamente dita, já podem ser consideradas leitoras visto que, apresentam capacidade de ler imagens, interpretá-las e explorar diferentes estruturas textuais, perspectiva explicitada pelos estudiosos do letramento.

Segundo Soares (1999), o letramento está relacionado às práticas sociais de escrita e leitura. Para a autora, as habilidades da leitura envolvem desde decodificar a palavra escrita até a capacidade de interpretar, compreender, relacionar informações de diferentes textos e ponderar significados do que foi lido. Dalvi, Quadros e Silva (2016b, p. 30) concordam com a autora, pois afirmam que “[...] tanto ler quanto escrever significa apoderar-se de conhecimentos relacionados à cultura que se orienta pela escrita, conseqüentemente, saber ler e escrever representa possibilidade de atuar nessa cultura”. Neste sentido, o letramento literário é entendido por Goulart (2007, p. 64 - 65)

[...] no sentido que a literatura nos letrava e nos libertava, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos - é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada pelo viés do nosso olhar.

Há, portanto, uma complementaridade entre letramento e letramento literário. Considera-se letrado aquele sujeito que é capaz de interpretar diferentes textos, bem como relacioná-los entre si, porque toma consciência do papel social da escrita e da leitura. O letramento literário refere-se à leitura literária capaz de conduzir o leitor a questionar seus próprios saberes, a olhar para si enquanto se relaciona com algum

personagem da história. Para que isso seja possível, é necessário que a criança recorra a conhecimentos prévios para assim compreender o texto literário, sendo o professor mediador essencial nesta etapa em que as crianças ainda estão desenvolvendo sua autonomia leitora.

Nesse sentido, entende-se que o letramento literário não é um processo natural, mas sim construído desde os primeiros anos de vida. Reyes (2010) aponta para a necessidade e importância da leitura na primeira infância. Durante essa fase (intrauterina até os seis anos de idade), ocorrem muitas mudanças na vida das crianças, sendo consenso que essa etapa é a mais significativa quanto à maturação e à aprendizagem. Girotto e Souza (2016a, p. 12) concordam com a autora, sintetizando:

O pensamento, a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória, a apreciação estética e outras capacidades humanas, como representar por meio de diferentes linguagens (desenhar, pintar, modelar, dançar, dramatizar, etc.); aprender atos enunciativos; apropriar-se do ler e escrever, do falar de acordo com o padrão culto; dentre outras qualidades ou formas de conduta especificamente do humano, e contribuem, assim, para e com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do psiquismo infantil.

Entende-se que a qualidade das propostas às quais a criança é exposta é essencial para o seu crescimento. Torna-se então importante pensar em situações que levem a criança a pensar, resolver problemas, responder a seus próprios questionamentos em relação ao mundo que a cerca, bem como saber representar todas essas respostas para que as outras pessoas que convivem com ela possam entendê-la. Segundo Reyes (2010), ao se pensar especificamente no campo da linguagem, é comprovado que o meio em que a criança está inserida tem influência decisiva sobre seu desenvolvimento. A partir desta perspectiva, entende-se que a criança participa ativamente na construção de significados em um texto e não apenas passivamente reproduzindo-o.

Durante a infância, todas as experiências vividas pela criança com a literatura são acumuladas em seu repertório e “guardadas” em sua memória. Abramovich (1989) e Góes (2010) apontam para o aspecto afetivo do primeiro contato da criança com textos. Para Abramovich, esses momentos são ricos pois possibilitam diversão, brincadeiras. Além disso, provocam a imaginação, respondem a questionamentos gerados pela curiosidade:

É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Além de questionar algumas certezas da criança, a literatura também permite que a criança sinta, de acordo com a autora, diferentes emoções. Góes, por sua vez, destaca que a maioria das pessoas se lembra da influência de um livro na sua infância. Para a autora,

A leitura é a melhor ginástica para a mente; o exercício da mente e do espírito aguça a inteligência, refletindo no pensamento lógico e seu sentido prático, no equilíbrio para harmonizar a realidade e a irrealidade, na capacidade de imaginação e fantasia, na lucidez, na originalidade, no poder de observação e percepção do fundamental. (GÓES, 2010, p. 46).

A partir desta perspectiva, entende-se a criança como leitora desde a mais tenra idade, pois ela busca na literatura (não apenas na escrita, mas também na literatura que circula na memória coletiva, construída pela sociedade) instrumentos para organizar e entender o que acontece à sua volta. De acordo com Patte (2012), foi apenas no início dos anos 1980 que se permitiu que os pequenos participassem do universo cultural dos adultos. Até então, acreditava-se que ainda não sabiam ler e por isso eram privadas do mundo da literatura. O que mudou foi a concepção de leitor. Segundo Soares (2004) a criança que simula a leitura, finge que escreve e que está inserida em um lugar com material escrito, compreendendo sua função, ainda que não seja alfabetizada - pois ainda não lê e nem escreve - é considerada letrada, pois adentrou no mundo do letramento.

A escola tem papel essencial nesse processo, pois o professor ao contar, ler e ouvir histórias com as crianças concebe maneiras significativas e expressivas de comunicação. Dalvi, Quadros e Silva (2016b) concordam com as autoras acima citadas, ressaltando ainda que é importante ter em mente o porquê se lê na educação infantil. Segundo as autoras,

[...] o importante talvez seja: ler para que as crianças sejam felizes, aprendam, complexifiquem sua compreensão do mundo; ler textos de teor literário porque a arte (em suas dimensões verbi-voco-visuais) é quem, em alguma medida, pode se contrapor ao pragmatismo mais tacanho, que quer transformar todas as experiências das crianças em experiências "proveitosas" e "edificantes"; ler para vivenciar experiências intersubjetivas amigáveis, acolhedoras, dialógicas, diversificadas, que construam laços

humanos mais consistentes, nos quais o respeito pelo Outro, em sua complexidade e diversidade, seja a tônica. (DALVI; QUADROS; SILVA, 2016b, p. 60).

Para elas, pode-se ler por vários motivos. Mas para as crianças que ainda não podem decodificar um texto sozinhas, é importante segundo Vagula e Balça (2016b) que se realize a leitura em voz alta para que elas possam adquirir novos saberes, vivenciar rodas de leitura, conhecer mais sobre a linguagem ampliando seu vocabulário e conhecimento sobre diversas estruturas textuais, além de auxiliá-las na compreensão da função social da escrita.

Portanto, ler para crianças pequenas deve ser um ato que acolhe, que oportuniza o diálogo entre elas e também entre criança e adulto. Deve-se fugir de momentos simplistas, em que os textos são apenas reproduzidos, pelo contrário, precisa abraçar a complexidade da realidade que vivemos através da interpretação dos textos, das conversas possibilitadas entre autor e leitor, levar a construir laços com outras crianças, respeitando-as com suas diferenças.

Giroto e Souza (2016b, p. 32) acreditam, ainda, que “para que haja prazer na leitura literária, há necessidade de interação entre leitor e texto”. Ferreira e Silva (2016a) reforçam essa interação ao afirmar que no encontro entre o leitor e o texto existe uma prática de leitura que causa representações sobre o texto e sobre quem lida com ele.

Um bom texto literário, então, permite que o leitor atribua significados ao que leu, estabelecendo conexões entre o que já conhece e o que está lendo. Dessa forma, o leitor age sobre o livro que, por sua vez, deve ampliar a bagagem cultural do leitor, agindo sobre ele. Essa interação precisa ser oportunizada pela escola. Na educação infantil, em especial, a criança precisa emprestar a voz do adulto, seus gestos, suas expressões para decifrar os códigos escritos no livro. Cabe ao professor, portanto, oportunizar às crianças que tenham contato com a boa literatura e que também atuem sobre as obras literárias, indicando possíveis interpretações ao que leram.

Para que essa interação com a obra seja possível, um grande desafio é a seleção das obras que serão lidas e contadas. Dalvi, Quadros e Silva (2016b), percebendo essa dificuldade, apontam para a necessidade de “reconhecer a singularidade das crianças em meio à pluralidade social e cultural em que vivem”. Ramos e Panozzo (2011) ressaltam que os livros escolhidos devem ser de literatura

infantil, e não apenas livros para a infância. Para que se caracterize como tal, deve ser verossímil¹ (apresenta uma situação que um grupo de pessoas admite como possível de ter ocorrido), mostrar um mundo organizado, possibilitar mais do que uma alternativa de leitura e antecipar espaços para que o leitor atue. De acordo com Góes (2010), não há uma fórmula exata a ser seguida para escolher quais livros serão disponibilizados para as crianças, porém, a autora aponta para duas diretrizes que devem ser seguidas. Primeiro, em relação aos assuntos abordados, é necessário que se relacionem com a realidade vivida pela criança e que favoreçam descobertas e relações com o mundo. Além disso, é essencial que se leve em conta a idade da criança, seu desenvolvimento psicológico e intelectual nesse processo de seleção, pois as histórias devem possibilitar às crianças desenvolvimento, crescimento. Para a autora, se esses dois aspectos forem levados em conta, as leituras contribuirão positivamente para a construção da personalidade da criança.

Percebe-se que o professor deve estar atento às particularidades de sua realidade ao escolher as obras que serão lidas com as crianças, pois cada contexto determinará qual tema é relevante para elas. É essencial, portanto, que ao planejar o professor conheça bem as crianças, pois quando as obras são escolhidas acertadamente contribuem para sua formação. De acordo com Dalvi, Quadros e Silva (2016b, p. 31) “[...] ao pensar no que escolher para as crianças da educação infantil, há que se pensar, inicialmente, nas possibilidades que o livro oportunizará aos pequenos leitores”. Ler uma história precisa ter algum objetivo. Deve-se ler para permitir-se rir, para refletir sobre alguma realidade, para questionar alguma verdade, é importante que a leitura amplie repertório cultural, vocabulário, vivências. Tudo isso sem ser um momento didatizante ou pragmático. A boa literatura possibilita descobertas, sentimentos, e dessa forma a escolha da obra que será lida com as crianças é essencial. Paiva (2009, p. 153) aponta para alguns critérios dessa escolha:

São eles: a *qualidade textual*, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil; a *qualidade temática*, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; a *qualidade gráfica*, que se traduz na excelência de um projeto gráfico

¹ Conceito usado a partir de Aristóteles. (RAMOS; PANOZZO, 2011)

capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: a qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, uso de recursos gráficos adequados a criança na etapa inicial de inserção no mundo da escrita.

Entende-se, dessa forma, que o primeiro passo tomado pelo professor ao planejar a leitura de um livro deve ser escolher bem a obra que será lida. Portanto, quando o professor mediador de leitura escolhe uma obra para ler com as crianças, deve estar atento a alguns aspectos. Quanto à qualidade do texto escrito, é importante que respeite e amplie o vocabulário dos pequenos leitores. Em relação ao tema, deve estar relacionado com o que já sabem, respeitando seus interesses. É essencial que se leve em conta a singularidade da criança, bem como sua idade, suas experiências prévias e principalmente as possibilidades que a leitura vai trazer para ela. Além disso, também é necessário estar atento à qualidade gráfica da obra: o texto e a imagem devem ser de qualidade e também articulados.

A leitura de textos para crianças da educação infantil pode ser uma iniciativa muito relevante para ajudá-las a conhecer cada vez mais sobre o mundo, bem como colaborar para que conheçam melhor a estrutura do texto e sua organização, sua qualidade gráfica e também a função social da leitura e escrita. Para Vagula e Balça (2016b, p. 93), ler em voz alta na educação infantil é dar às crianças a oportunidade de acessar um universo que não alcançariam sozinhas. Além disso, é também uma prática social de interação com as crianças e com o texto lido. Entende-se que após a escolha do livro o mediador deve planejar como conduzirá a prática de leitura. Torna-se imprescindível, portanto, discorrer sobre a mediação de leitura. Para Lima, Fonseca-Janes e Castro (2016b, p. 190)

No processo de desenvolvimento infantil, o adulto e outros parceiros mais experientes tornam-se mediadores e criadores de mediações entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. Nessa corrente teórica é possível notar que a constante presença e mediação da geração adulta, seja por meio da figura do adulto, seja por meio do próprio conhecimento acumulado por gerações, possibilita que os processos psicológicos desenvolvam-se desde os primeiros dias de vida. As crianças, ao se apropriarem e objetivarem conhecimentos, por meio de vivências, atribuem sentidos a eles. Ao longo de seu desenvolvimento cultural, essas objetivações poderão ser cada vez mais objetivas e próximas do conhecimento científico do adulto.

As crianças aprendem socialmente: observam como os adultos agem em diversas situações e reproduzem essas práticas, inicialmente em suas brincadeiras, dando sentido a todas essas experiências vivenciadas. O adulto, por ter mais experiência e já saber decifrar os códigos da escrita, torna-se essencial quando se

trata de vivências com a literatura, assumindo, dessa forma, o papel de mediador entre o texto escrito e o pequeno leitor. Girotto e Souza (2009, p. 19) concordam com os autores, pois para elas “[...] a mediação de leitura acontece por sujeitos que leem, discutem, promovem e facilitam um diálogo entre texto e leitor”. Percebe-se, então, que ser mediador de leitura não se resume a ler um texto, reproduzindo-o. Pelo contrário, a mediação implica discutir sobre o que foi lido, conversar sobre o texto e suas possíveis interpretações.

Entende-se que o professor assume esse papel de mediador e é responsável, dessa forma, por conduzir os momentos de leitura com as crianças, que não podem ser resumidos a decodificar o texto escrito. Pelo contrário, é necessário que o professor mediador pense em formas de levar as crianças a lerem articuladamente o texto e as ilustrações, a conversarem com o texto lido, a relacioná-lo com suas experiências, a dar sentido àquilo que está sendo lido. Almeida Júnior e Bortolin (2009) defendem, ainda, que o processo de mediação de leitura não é neutro. Cabe, então, ao mediador o cuidado ao pensar em suas práticas de leitura. Para os autores, a mediação da leitura literária é considerada como um processo insubstituível de aproximação entre leitor e texto.

Dessa forma, podemos afirmar que Leitura, Literatura e Livro (todos com L maiúsculo) são instrumentos que nos levam a conviver com personagens simples, complexos, vistuosos, viciosos, verdadeiros, falsos, bondosos, cruéis, excêntricos, comuns. Esses personagens, em sua maioria, configuram-se como envolventes, justamente por isso, despertam em nós sentimentos, em alguns casos, semelhantes aos deles, em outros, opostos. É para esse universo, ora reconfortante, ora conflitante que um mediador cioso de seu papel pode nos levar, basta saber se queremos nos deslocar para esse mundo imaginário e paradoxalmente tão real. (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2009, p. 212).

Compreendendo a mediação de leitura como um processo vivo e sensibilizador, é necessário que o mediador crie estratégias que comovam as crianças que o ouvem, que as mostre diferentes personagens com personalidades diversas, levando o pequeno leitor ao mundo da imaginação, que está intrinsecamente relacionado com o mundo real.

Percebe-se que contar e ler histórias é uma arte. A literatura permite experimentar, observar reações, avaliar qual a melhor forma de alcançar os objetivos esperados, conceber, desconstruir... Para Sisto e Motoyama (2016b, p. 111 – 112):

[...] palavras acrescidas de desejo, de identificação, de emoção, de corpo, de entrega, de intenção também quase se podem tocar com as mãos!

Então, contar histórias é isso e muito mais: criar uma atmosfera para que o outro (o ouvinte, o espectador) possa tocar a história com seus olhos, sua emoção, sua imaginação, sua memória, sua própria história.

A narração oral aproxima-se assim, de acordo com os autores, da expressão dramática, caracterizando-se como uma arte cênica. Para eles, “[...] o contador de histórias de posse de seus plenos poderes quer afetar o outro, quer fazer o outro acreditar, ver sentir, participar, contribuir também para que o ato de contar seja uma via de mão dupla” (SISTO; MOTOYAMA, 2016b, p. 113). O mediador de leitura tem, portanto, meios para sensibilizar as crianças, fazê-las sentir as mais variadas sensações ao ler um texto junto com o professor, bem como auxiliá-las a serem não só ouvintes passivas, mas de fato leitoras, criando oportunidades para que participem da construção de significados do texto lido, realizando conexões com outros textos e com suas próprias vidas.

Os autores concordam com Abramovich (1989) entendendo que contar histórias é uma arte. Dessa forma, deve-se ler o livro antes de apresentá-lo às crianças. “Assim, quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que, por isso, chega no ouvinte...” (ABRAMOVICH, 1989, p. 20). Toda apresentação artística exige muito ensaio e preparo, o mesmo deve ocorrer quando se lê um livro para crianças. Quando o mediador está devidamente preparado, pode ser autêntico, revelando sentimentos reais, quase palpáveis ao pequeno leitor, envolvendo-o cada vez mais nessas vivências. Pensando no mediador de leitura, Sisto (2005, p. 92) traz alguns requisitos para se contar bem uma história:

Dominar, em linhas gerais, o texto, saber fazer suas escolhas, preparar previamente a contação, utilizar conscientemente os recursos do instrumental humano (emoção, corpo, voz, memória) e os recursos técnicos necessários para uma maior eficácia no trabalho com a palavra (naturalidade, ritmo, entonação, pausas).

Quando o mediador se prepara para contar ou ler uma história para as crianças deve pensar, portanto, em como usará sua voz, como gesticulará com seu corpo, como transmitirá emoções. Além disso, também é preciso planejar quando fará uma pausa na leitura, quando será mais intenso e quando será brando. Vagula e Balça (2016b) destacam alguns processos que devem ser considerados pelo professor mediador de leitura. As autoras concordam com Sisto (2005) em relação à importância de conhecer o texto previamente, pois se o professor não conhece o

texto, “torna-se mais difícil apresentá-lo e pode cometer equívocos ao fazê-lo, prejudicando a compreensão dos ouvintes” (VAGULA; BALÇA, 2016b, p. 99). Além disso, é necessário usar a entonação da voz para marcar, por exemplo, o suspense ao longo da obra.

Depois de escolher a história, é indispensável, de acordo com Sisto e Montoyama (2016b) que o professor use sua sensibilidade para perceber se há necessidade de usar recursos externos ou não na prática de leitura. Alguns recursos externos que podem ser usados, de acordo com os autores, são objetos que incrementarão a vivência, dessa forma aproximando o contador do público, figurinos, que ajudam a caracterizar o contador e o cenário, instrumentos sonoros, que ajudam a dinamizar a contação, cenário, que auxilia no envolvimento do ouvinte. Com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos, também é interessante utilizar a projeção de imagens ao contar as histórias:

O uso de projeções durante as contações é interessante, pois ilustra e enriquece a compreensão dos ouvintes com imagens figurativas e com movimentos. Nesta técnica, o narrador alia a narrativa oral com o manuseio das ilustrações que serão projetadas, por isso, é preciso que sejam realizados diversos ensaios para que o contador domine a ordem de projeção das imagens e não se perca durante a apresentação. (SISTO; MONTOYAMA, 2016b, p. 120).

Cada história abre possibilidades para que se trabalhe de formas diferentes e criativas. O uso de recursos externos pode enriquecer a vivência, e nesse caso é bem-vindo, pois facilita a aproximação do pequeno leitor do texto. Além dos recursos externos, também é necessário observar os recursos internos “como o mergulho na história, a identificação, a emoção, o ensaio e a repetição” (SISTO; MONTOYAMA, 2016b, p. 120). Portanto, usar recursos é uma opção para o contador, embora não seja essencial, pois o mais importante é fazer uma leitura ou uma contação bem expressiva com o uso adequado da voz e das expressões faciais. Para isso, deve-se ter em mente os principais momentos da narrativa. A partir disso, torna-se essencial ensaiar muito a prática de leitura da obra, pois dessa forma o mediador transforma seus gestos, sua entonação de voz em um recurso que complementa o texto.

Segundo Lima (2015, p. 75) a criança deve ser entendida como um leitor, “[...] sujeito social que se arrisca nas tramas do texto para processar sentidos, para pensar e inter-relacionar informações, ou simplesmente, agir diante de seu objeto de leitura”. A criança precisa atuar sobre o texto que está sendo lido, relacioná-lo com conhecimentos prévios, dar significado ao que está ouvindo. Porém, isso não

acontece naturalmente, é necessário que esse hábito seja construído. Sampaio e Lima (2015) argumentam que quando o professor conta histórias, permite que as crianças ocupem o papel de ouvintes. Ao usar as estratégias de leitura, ele ainda oportuniza a necessidade e curiosidade pela obra. As autoras definem estratégias de leitura, na educação infantil, como

[...] instrumentos que aproximam a criança do livro, do ato de ler e, principalmente, ampliam suas referências de mundo, para que se tornem leitores. Quando dizemos leitores, não nos referimos a meras decodificações de letras ou palavras, mas, crianças motivadas pelo professor a dialogarem com os livros a que têm acesso, a fazerem conexões com as suas vivências e a ativarem a imaginação, memória, atenção e tantas outras capacidades tipicamente humanas. (SAMPAIO; LIMA, 2015, p. 22).

Para que as crianças sejam expostas a vivências significativas com a literatura devem, portanto, ser incentivadas pelo professor mediador a conversar com o texto, usando para isso, as estratégias de leitura. Martins (2015) concorda com as autoras ao pensar na leitura literária escolar. Para ela, quando o professor oportuniza que a criança conheça as estratégias de leitura e veja que percursos o ajudarão a estabelecer conexões com o texto, facilita que, mais tarde, a criança escolha as estratégias mais significativas para que ela alcance a compreensão de textos. Segundo a autora (2015, p. 60), “a relevância de ensinar estratégias de leitura reside no fato de que é necessário formar leitores autônomos, capazes de lidar com textos diversos, de questionar sua própria compreensão e instaurar laços entre aquilo que leu e suas vivências pessoais”. O ensino de estratégias de leitura está intimamente relacionado, então, com o letramento literário. Para que se formem leitores, de fato, é imprescindível dar a eles habilidades, artifícios para compreender o que leem.

Neste sentido, Simões e Souza (2011, p. 6) explicam que “quando falamos em formar bons leitores estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem”. Para as autoras, são estratégias de leitura: “conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização”. Caracteriza-se, a seguir, cada uma delas.

Quando a criança ouve uma história, sua cabeça se enche de pensamentos que conectam o que está sendo lido a conhecimentos já adquiridos anteriormente. Nessa conversa interior com o texto, ele ganha um significado para ela. Dessa forma

pensar em acontecimentos importantes de sua realidade e de outros textos lidos ajudam a entender e interpretar a obra que está sendo lida.

Em relação às conexões Sampaio e Lima (2015, p. 18) acreditam que são uma estratégia de leitura recorrente para crianças da educação infantil. Para as autoras,

Por meio do conhecimento prévio, o ato de ler torna-se significativo ao encontrar na história elementos já vivenciados pelas crianças. Desse modo, as aproximações com outros textos, com fatos ocorridos na família, um personagem que lembra um amigo, estabelecem uma relação da narrativa com as experiências do leitor e contribui para apropriação da leitura e atribuição de significados ao que se lê.

Entende-se, então, que a criança compreende os textos com mais facilidade se consegue relacioná-los com suas experiências prévias.

Outra estratégia de leitura é a visualização, que é utilizada quase que automaticamente pela criança, “pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente” (SIMÕES; SOUZA, 2001, p. 15). Cabe ao professor mediador oportunizar que as crianças utilizem essa estratégia, escolhendo obras que possibilitem esse envolvimento.

A inferência é entendida como “a interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo” (SIMÕES; SOUZA, 2001, p. 15). Segundo Sampaio e Lima (2015) a inferência é uma estratégia essencial para incentivar a prática de leitura literária, pois inferir se refere a ler o que está nas entrelinhas do texto, ler o implícito, compreendendo, dessa forma, o sentido expresso pelo autor. Martins (2015, p. 61) concorda com as autoras, pois argumenta que levar as crianças a realizarem inferências “[...] serve para despertar o interesse, a curiosidade destes para iniciar ou dar prosseguimento à leitura”. A inferência não acontece, portanto, de forma tão natural quanto as conexões, mas é muito importante, pois na maioria das histórias as informações não estão todas explícitas no texto, mas precisam ser entendidas ao relacionar o texto escrito às ilustrações ou ao analisar a obra cuidadosamente.

A estratégia do questionamento também não ocorre automaticamente. É necessário ensinar a criança a questionar o texto, e essas perguntas são respondidas ao longo da leitura baseadas no texto ou no conhecimento prévio do leitor. Para Simões e Souza (2011, p. 15), “Essa estratégia ajuda as crianças a

aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio”. É preciso, portanto, identificar as dicas deixadas no texto para que se façam os questionamentos e a reconhecer as respostas deixadas pelo autor.

A síntese, por sua vez, é muito mais ampla do que apenas resumir um texto. Ela acontece quando se relaciona o texto lido com as experiências pessoais, reconstruindo o texto, a partir dessa relação. Sintetizar não é apenas lembrar os fatos mais importantes da história, mas sim adicionar informações (a partir do conhecimento prévio) ao texto, ampliando, assim, a compreensão textual.

Na sumarização, sintetiza-se o que foi lido, sendo necessário buscar o essencial no texto, diferenciando-o dos detalhes. Ao sumarizar, o professor aponta para as principais ideias do texto, auxiliando dessa forma, a compreensão do mesmo.

Sobre as estratégias de leitura Martins (2015, p. 64) defende que é importante ensinar às crianças como acontece o processo de leitura e que estratégias poderão usar para entender um texto. Isso não significa modelar o pensamento do leitor. É, pelo contrário, dar a ele diversas formas de agir sobre o texto, e ajudá-lo a escolher a melhor forma de entender cada leitura. Neste sentido Lima (2009, p. 79) afirma que

O papel do mediador em sala de aula reforça a ideia de que a leitura que se constitui a partir de uma estratégia se consolida pelo processo. Por isso, os sujeitos que interagem nesse percurso, leitor e mediador, mergulham seus esforços no estabelecimento das conexões que possam se estabelecer na leitura, priorizando o papel do mediador em evidenciar e do leitor em descobrir tais relações.

Dessa forma, entende-se que a criança é protagonista na leitura do livro, afinal, estabelece relações entre o que já sabe e o texto, compreendendo-o, assim, de forma mais significativa. Considerando a criança como um leitor, torna-se necessário esmiuçar o processo de compreensão de um texto. Para Dalvi, Quadros e Silva (2016b, p. 38):

[...] é possível introduzir nas crianças “o germe” da curiosidade pelo livro, pela leitura e pela literatura, assegurando uma vivência recompensadora na lida com textos literários e objetos de leitura, nos quais as experiências intersubjetivas de ordem sensorial, emocional e intelectual sejam instigadas e instigadoras, e contribuam para o pleno desenvolvimento das potencialidades infantis presentes e futuras.

Portanto, o mediador de leitura, ao envolver a criança em uma história, oportunizando que ela experiencie vivências ricas com a literatura, contribui para que ela se interesse cada vez mais por esse universo. Souza, Neto e Giroto (2016b, p. 198), definem quatro condições que são essenciais no processo de compreensão de um texto: “1) conhecimento prévio e experiências do leitor; 2) as características do texto, objeto de leitura; 3) as particularidades do contexto da leitura; 4) as estratégias aplicadas para compreender o texto”. Portanto, entende-se que é necessário que o professor mediador conheça bem as crianças, e escolha, a partir disso, as obras que serão lidas com elas, para que possam relacionar o texto lido com suas experiências prévias. É essencial, também, pensar em qual estratégia de leitura se adequa melhor a cada texto, tornando a compreensão do mesmo mais profunda e significativa. Dessa forma, “quanto maior for o conhecimento de mundo, textual e linguístico do leitor, mais fácil e eficiente será a sua compreensão (SOUZA; NETO; GIOTTO, 2016b, p. 200). Porém, os conhecimentos prévios apenas não bastam para dar significado ao texto. O leitor deve ser capaz de relacionar essa bagagem com a obra lida, dessa forma, agindo sobre o texto e interagindo com o que escreveu o autor e desenhou o ilustrador.

4 LITERATURA E SEUS ENCANTOS: RELATOS DE UM PROJETO DE LEITURA

A proposta deste capítulo baseia-se no ideal de Martins (2015), que é trazer relatos de crianças expostas a mediações e, através delas, alcançaram a autonomia de leitura, fugindo da mecanização ou simplificação de uma história e buscando explorar novas possibilidades.

Este capítulo foi organizado de forma que o leitor possa compreender o contexto em que a pesquisa foi realizada, buscando entender a escola campo de pesquisa e seus ideais, bem como todas as etapas do projeto de leitura realizado pelas pesquisadoras. Inicialmente ressalta-se a importância do planejamento do projeto, na sequência, são abordadas consequências geradas pelo projeto no campo de pesquisa, e por fim trazemos a interpretação das histórias, feita pelas crianças. A turma do Nível IV-C, com crianças entre 3 e 5 anos, acompanhada pela pesquisadora 1 será chamada de turma 1 e a turma do Nível V-C, com crianças entre 4 e 6 anos, acompanhada pela pesquisadora 2 será chamada de turma 2².

4.1 SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

A escola onde a pesquisa foi realizada situa-se na região Sul de Curitiba e oferta desde a educação infantil até o ensino médio. Sua fundação se deu em 1936, por imigrantes europeus que chegaram ao Brasil sem conhecimento da língua e assim fundaram a escola para atender as crianças da comunidade. Era um costume desse povo construir, em cada local que passava, uma escola que servia para ensinar as crianças durante a semana e que servia como igreja para a comunidade nos finais de semana.

A escola atendia durante a pesquisa, na educação infantil, crianças entre 2 e 6 anos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2012, a maioria das famílias era de classe média, mas essa situação podia variar. As famílias eram constituídas, em grande parte dos casos, por pai, mãe e filhos, mas o documento alertava para uma crescente mudança nessa estrutura tradicional. Foi levado em conta ainda, que se tornou comum que ambos os responsáveis pela criança trabalhem fora de casa.

² Para preservar a identidade das crianças, as imagens foram tratadas digitalmente e os nomes abreviados em iniciais.

Quanto a concepção de educação e infância, os documentos revelaram que a escola enxergava as crianças como seres ativos, pensantes e autônomos, mas que “precisam do auxílio de alguém mais experiente para que aprendam outras situações.” (PPP, vol. III, p. 4). De acordo com o documento, buscava-se nesta escola a formação de “seres humanos capazes de argumentar, de ler as entrelinhas, preparados às mudanças, que aceite desafios, que conheça a si mesmo e interaja positivamente com o meio em que vive” (PPP, vol. I, p. 29). Cabia à Educação Infantil proporcionar situações que permitissem a construção do conhecimento, visando à formação integral da criança, sendo sempre respeitados os níveis de desenvolvimento de cada idade.

A escola entendia que a educação infantil tem como objetivos

Desenvolver situações em que a criança amplie a utilização da linguagem oral como instrumento de comunicação, proporcionando à criança interagir, expressar-se e conhecer diferentes gêneros orais e escritos em diversas situações de intercâmbio social.

Utilizar da leitura como fonte de apreciação e de informação enriquecendo seu repertório de conhecimentos. (PPP, vol II, p. 35).

Ao mesmo tempo, enfatizava-se no documento a parceria entre escola e família nesse processo. Defendia-se ainda que as crianças aprendem a partir de informações adquiridas em diferentes ambientes sociais. Ressaltava-se, como exemplo, a importância de momentos de leitura e escrita em família, como ao ler jornais, escrever bilhetes e listas de compras e ler livros.

Nos documentos consultados (PPP e Regimento Interno) não foram encontrados direcionamentos específicos quanto ao trabalho com literatura, ainda que a leitura seja entendida como um dos objetivos da educação infantil. Em contrapartida, o PPP citava algumas atividades extras oferecidas pela escola, dentre elas a

Semana Literária e Feira do Livro, visando despertar e/ou dar continuidade ao interesse e valorização da leitura, ampliar o conhecimento literário, tanto dos estilos literários quanto aos diferentes autores. Ao mesmo tempo, possibilita uma maior proximidade com as obras literárias dos diferentes autores e oportuniza a aquisição de livros pelos alunos e familiares. (PPP, vol. I, p. 43).

A Semana Literária ocorria anualmente, no início do segundo semestre, envolvendo toda a escola, desde a educação infantil até o ensino médio. Em todas as turmas os professores se organizavam para que as crianças ouvissem novas histórias contadas de diferentes formas. Quanto aos outros dias do ano, buscou-se

nos documentos da escola se havia alguma orientação em relação ao trabalho com literatura em sala de aula, no PPP não havia nenhuma diretriz específica. Em conversa com a coordenadora pedagógica da educação infantil, ela relatou que não orientava a sua equipe de professores, pois deduzia que, assim como no seu curso de magistério, as professoras tiveram uma formação nesse sentido. Mas ela percebeu que talvez fosse necessário que ela, como coordenadora, desse diretrizes mais claras às professoras. Neste sentido, sugeriu que as pesquisadoras trouxessem um parecer sobre o projeto realizado na última semana pedagógica do ano, introduzindo, dessa forma, a literatura no planejamento semanal das turmas de educação infantil.

As professoras regentes das turmas e a coordenadora pedagógica da educação infantil ressaltaram, em conversa, a importância da literatura na educação infantil. Apenas a professora da turma 2 relatou ter cursado uma disciplina no ensino superior específica em literatura infantil. A professora da turma 1 e a coordenadora pedagógica estudaram sobre este tema no magistério, porém não na faculdade.

A coordenadora pedagógica relatou que por meio da prática aprendeu que contar uma história pode ser algo simples, em que se deve captar a essência da história para assim transmiti-la. Destacou a importância do preparo prévio - ler inúmeras vezes o livro antes de contá-lo. Para ela, o trabalho com literatura possibilita que a criança aprenda a ouvir e se colocar no lugar do outro.

A professora da turma 1 levantou a mesma questão que a coordenadora em relação ao preparo do contador. Para ela, o trabalho com literatura é importante por estimular a imaginação, a oralidade e a criatividade das crianças. A professora da turma 2 enfatizou, ainda, que esse trabalho é extremamente relevante, pois os professores formam cidadãos críticos e a literatura auxilia nesse processo. Para ela, crianças que aprendem a apreciar obras literárias cedo se tornam adultos leitores e de certa forma isso auxilia em todos os outros aprendizados, inclusive na comunicação.

Percebeu-se, portanto, que as profissionais compreendiam que o trabalho com literatura é muito relevante para as crianças da educação infantil. Porém, o discurso delas não condizia com a prática observada nas turmas pesquisadas, pois notou-se que o trabalho com literatura não fazia parte do planejamento.

Portanto é importante atentar-se à formação dos professores em relação ao trabalho com a literatura. Anjos e Vieira (2015) pesquisaram sobre essa formação

em relação à literatura infantil e revelam que é preciso ter mais ênfase na literatura infantil nos processos formativos. Para os autores é necessário

[...] trabalhar a Literatura Infantil e sua real implicação na prática pedagógica a partir das demandas do contexto, do professor e da sala de aula, e nesse sentido a reflexividade é o caminho que perpassa a formação continuada na direção da práxis pedagógica articulada ao desenvolvimento profissional do docente da educação infantil. (ANJOS, VIEIRA, 2015, p. 320).

Entende-se, dessa forma, que é essencial e urgente discutir sobre literatura infantil nas faculdades e também na formação continuada dos professores, relacionando essa discussão com a prática pedagógica destes profissionais. As disciplinas que abordam esta especificidade são raras nos cursos de Pedagogia, ou ainda pior, o assunto é tratado como penduricalho na disciplina de Alfabetização que estimula o uso do texto literário como mero pretexto para ensinar a decodificação do código escrito. Entendendo que quando o professor da educação infantil lê para uma criança está dando a ela a oportunidade de entrar em contato com um universo que não poderia entrar sozinha, este profissional precisa estar preparado para atender essa demanda e para isso precisa ser formado adequadamente.

Em pesquisa nos documentos da escola, percebeu-se que a literatura não era uma prioridade na educação infantil, pois este tema era abordado apenas nos trechos transcritos nas páginas anteriores. Isso se refletia no dia-a-dia da escola, pois como veremos ao longo deste capítulo, a literatura não fazia parte da rotina das salas de aula, e os poucos momentos em que uma leitura ocorria, não se aproveitava ao máximo o que o livro podia oferecer. Entretanto, em conversa com a coordenadora da educação infantil, percebeu-se que a partir da aplicação do projeto de leitura em duas turmas da escola houve uma sensibilização para a importância desse trabalho. Dessa forma, a coordenadora começou a pensar em formas de incluir a literatura infantil no planejamento semanal das professoras a partir do próximo ano letivo.

4.2 O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS LITERÁRIAS

A partir das observações realizadas durante os meses de março, abril e metade de maio de 2018, foi constatado como se dava o trabalho com a literatura. Em ambas as turmas, notou-se que a literatura raramente fazia parte do planejamento semanal.

Eventualmente, a professora da turma 1 lembrava de alguma história que era relacionada ao tema trabalhado, procurava na estante da sala algum livro e assim realizava a leitura. Entre os meses de fevereiro e maio, a professora contou cinco histórias, algumas escolhidas da estante da sala e outras foram buscadas na biblioteca. As obras lidas foram: *A cesta da dona maricota*, de Tatiana Belinky, *Viviana rainha do pijama*, de Steve Webb, *Nhac*, de Carolina Rabei, *Tatu balão*, de Sônia Barros e a história dos três porquinhos. Duas dessas histórias foram contadas pois estavam relacionadas ao tema da semana. As outras foram contadas para ocupar o tempo livre. Para contar a história dos três porquinhos, a professora 1 fez uso de recursos, o que atraiu a atenção dos pequenos. Em todas as histórias, as expressões faciais e mudanças em seu tom de voz fizeram parte do momento. Mas foi percebido que não houve a leitura prévia do livro. Em alguns momentos, ela se atrapalhava com alguma palavra ou alguma frase, então ela parava a leitura para entender melhor a história, o que causava agitação na turma.

FIGURA 1: ESTANTE DE LIVROS DA SALA 1



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1

A FIGURA 1 apresenta a estante da sala da turma 1. Ela era composta por obras que as crianças trazem no início do ano letivo, dessa forma, não eram selecionadas pelas professoras, coordenadora pedagógica ou bibliotecária da instituição e observa-se na FIGURA 2 que alguns livros trazidos são considerados paradidáticos. Para Martins (2015)

Os textos didáticos são aqueles que possuem informações objetivas e fazem uso de uma linguagem impessoal para transmiti-las; os paradidáticos se apresentam como complementos dos didáticos, podem, em alguns casos, se utilizarem da ficção, porém, o objetivo final sempre será ensinar algo.

A FIGURA 2 apresenta um exemplo de um dos livros dessa biblioteca da sala.

FIGURA 2: EXEMPLO DE LIVRO DA ESTANTE DA SALA 1



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1

Este livro, *O mundinho de boas atitudes*, incentiva o leitor a viver em paz com as outras pessoas. Essa obra traz a “carta das boas atitudes” que contém alguns deveres que devem ser cumpridos pelo homem para que haja respeito.

Na turma 2 também foram contadas apenas cinco histórias entre fevereiro e maio. Todas elas foram escolhidas da estante da sala levando em conta somente a autoria do livro, buscando preencher um tempo vago. As histórias contadas foram: *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha, *O bichinho da maçã* e *Flicts*, de Ziraldo, *Assim assado*, de Eva Furnari e *João e o pé de feijão*. A leitura do livro não era um momento prazeroso para as crianças, percebeu-se que se distraíam rapidamente. Por ser uma narração improvisada, as histórias perdiam seu potencial. Destacou-se, neste sentido, a leitura da obra *Flicts*. Enquanto a história era lida, foi percebido que uma das páginas estava faltando, o que revela que a obra não foi lida previamente. Palavras pouco usadas pelas crianças eram substituídas ou ignoradas, e as falas não ganhavam vida ao longo da leitura. Pelo contrário, o tom de voz não se alterava do início ao fim do livro. Observou-se também que era esperado que as crianças ficassem quietas durante a leitura do livro, e as desatenções eram logo repreendidas, para isso, a leitura era interrompida constantemente.

Para Abramovich (1989, p. 17), deve-se ler sempre para as crianças, pois ler

[...] É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento...

A leitura permite que a criança, emprestando a voz do adulto, vivencie as mais diversas aventuras, se divirta ao se deparar com as histórias vividas pelos personagens, relacione o que está ouvindo com suas vivências, ampliando seu repertório cultural. Neste sentido é importante, segundo Aquino (2012), que o professor saiba que leitura livre não é estudo e, portanto, pode simplesmente ler, e assim consequentemente os ouvintes têm condições de descobrir, de sentir, de desfrutar da literatura. É necessário ter em mente, também, que essas descobertas não ocorrem naturalmente, pelo contrário, o professor precisa mediar a leitura de forma que auxilie as crianças a interpretar o que estão ouvindo e lendo. Abramovich (1989) ressalta, ainda, a necessidade de sempre estar familiarizado com a história que será lida, e dessa forma o professor deve ter o cuidado de não pegar aleatoriamente uma obra disponível em sala ou na biblioteca sem se preparar antecipadamente. Portanto, para que as crianças possam desfrutar de ricas vivências com a literatura é necessário que o professor mediador entenda que a leitura de um livro não deve ser didatizada, pelo contrário, é muito mais eficiente incentivar as crianças a refletirem, ampliando sua visão de mundo, e para isso o professor deve estar bem preparado, conhecendo bem a obra que será lida.

Bandeira, citado por Fonseca (2012, p. 159) é ainda mais rígido ao dizer que

Nada é mais letal para a literatura quanto essa praga de “aproveitar carona” de uma história, para “ensinar” algum conteúdo ou atochar alguma moralidade garganta adentro de algum pobre leitor. (...) Bom, literatura é outra coisa. É farra, é diversão, é sonho, é pausa para alimentar a alma, para fortalecer as emoções, para pensar com o coração, para raciocinar com o fígado, para entender com o pâncreas! Livros didáticos e paradidáticos são insubstituíveis, porque nos trazem respostas, sem as quais é impossível compreender o mundo. A literatura não responde nada. A literatura pergunta.

Durante os planejamentos do projeto de leitura (APÊNDICES 3 e 4) esse aspecto foi levado em conta pelas pesquisadoras. As obras foram escolhidas como ponto de partida para alguma conversa, porém, não se esperava que o livro em si apresentasse algum conteúdo ou relação com o que estava sendo trabalhado durante a semana.

Segundo Riter (2009, p. 68), o preparo do contador de histórias é muito importante. Para o autor,

Não se pode pegar um livro ao acaso. O contador precisa conhecer as histórias que irá narrar, a fim de explorar sua riqueza de modulações orais, diferenciando os tons e timbres de voz de cada uma das personagens, assim como conhecer o vocabulário, para que não incorra no erro de não saber pronunciar alguma palavra, ou trancar a fluidez narrativa ao se deparar com um termo estranho ou que julgue não apropriado.

Planejar as vivências foi um processo essencial para a execução do projeto de literatura, pois permitiu que as pesquisadoras conhecessem bem cada história que seria lida e dessa forma foi possível treinar antecipadamente o tom de voz que seria usado em cada situação, revelando alguns sentimentos que as personagens estavam sentindo. Além disso, praticar a leitura também fez com que esta acontecesse de forma mais fluída, pois mesmo não decorando o texto, as pesquisadoras já estavam familiarizadas com ele. Em algumas histórias, ainda, foi possível se atentar aos detalhes delas e as possíveis interpretações.

Redin (2012), ao abordar as concepções de planejamento, afirma que ao planejar é necessário enxergar caminhos, formas para alcançar nossos objetivos. De acordo com a autora,

Planejar é refletir com experiência, confrontando fatos, acontecimentos e nossas verdades com as teorias existentes, com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em toda a sua intensidade. É não nos fecharmos em sistemas rígidos, mas permitir a abertura histórica que abarque a criança como um todo e, ao mesmo tempo, considere as suas especificidades, as suas diferenças, a sua história de vida, seus desejos e suas necessidades. (REDIN, 2012, p. 26).

Portanto, as pesquisadoras levaram em conta as características gerais e as específicas de cada criança ao escolher as obras que fariam parte do projeto de leitura. No geral, as crianças eram muito criativas, envolvidas e participativas. Algumas são inseguranças e outras apresentam dificuldades em fazer novas amizades. Ostetto (2000, p. 177) concorda com Redin ao definir que o planejamento é “[...] essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”. A autora ressalta ainda, que planejar é um processo que exige do professor uma reflexão, e por meio dele, é possível perceber cada vez mais as necessidades das crianças, ou seja, para planejar é preciso observar atentamente os sujeitos envolvidos.

Foi percebido nas duas turmas que o planejamento e a preparação prévia da história a ser lida foram muito importantes para que cada obra fosse aproveitada em sua totalidade. Antes de se preparar para contar a história para as crianças, é importante que o contador verifique se o livro selecionado é adequado para a turma, pois ao planejar é possível prever o que será lido. Com a obra escolhida, o contador pode então se preparar para a leitura: ensaiar diferentes vozes em caso de mais de um personagem, procurar definições de palavras desconhecidas no dicionário e também registrar perguntas-chaves para a conversa que acontecerá após a leitura.

As pesquisadoras, baseadas em Redin (2012) e Ostetto (2000), elaboraram um planejamento para cada turma, tendo como ponto de partida temas geradores, colocando em foco os interesses e as necessidades das crianças. Ostetto (2000, p. 185) explica que no planejamento baseado em temas

[...] pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas. Os temas escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido.

Desta forma, foram consideradas durante o planejamento as características das crianças e situações vivenciadas ao longo do primeiro bimestre para a escolha dos temas geradores. A turma 1 era bastante comunicativa e normalmente as crianças apreciavam novidades. Buscando atender os interesses e as necessidades da turma, foi observado o contexto das crianças, suas personalidades e acontecimentos importantes em suas vidas que afetam o dia a dia. Foram percebidas crianças com dificuldade de fazer amizades, inseguras em seus afazeres e algumas crianças lidando com o luto por perder um ente querido. Os temas pensados para essas crianças foram: Esperteza, Rejeição, Morte, Insegurança, Fábulas e Anti-heróis. Na turma 2 as crianças eram, de maneira geral, muito participativas e criativas. Foram observadas, por exemplo, crianças assustadas e amedrontadas ao conversar sobre dinossauros e outras com dificuldade de estabelecer vínculos com outras crianças. Dessa forma, foram escolhidas obras que ajudariam as crianças a conversar e pensar sobre seus medos e também sobre suas amizades. Na turma 2, os temas norteadores escolhidos foram: Amizade, Contos e Recontos, Príncipes e Princesas? (Anti-heróis), Medo, Esperteza e Família.

Dentro dos temas geradores, foram escolhidas histórias que instigam os pequenos leitores e os levam à reflexão. Alguns critérios nortearam estas escolhas:

as histórias deveriam fugir do óbvio, não ter finalidade moral, trazer algum elemento surpresa ou suspense, e assim chamar a atenção dos pequenos leitores. No primeiro semestre de 2017, as pesquisadoras realizaram a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura Infantil com a orientadora deste trabalho. Assim, conheceram diversas obras que fizeram parte do projeto. Outras obras foram encontradas na biblioteca da escola. Entende-se, a partir de Bandeira (2005 apud FONSECA, 2012), que ler não deve ter como objetivo o ensino de questões morais, pelo contrário, a literatura deve questionar o leitor. Segundo Bettelheim e Zelan, citados por Colomer (2017, p. 251)

Nossa tese é que a aprendizagem - especialmente a da leitura - deve dar à criança a impressão de que, por meio dela, se abrirão novos mundos em sua mente e sua imaginação. E isto não resultaria difícil se ensinássemos a ler de outra maneira. Ver como uma criança perde a noção do mundo ou esquece todas as suas preocupações quando lê uma história que a fascina, ver como vive no mundo da fantasia descrito por aquela história inclusive depois de ter acabado de lê-la é algo que demonstra a facilidade com que os livros cativam as crianças pequenas, sempre e quando se trata de livros adequados.

Portanto, a intenção ao escolher as obras a partir de temas geradores foi abrir portas para a imaginação e reflexão das crianças. Também observou-se a qualidade estética das obras. Aquino (2012) ressalta que a apresentação física do livro é muito importante. A ilustração é tão importante quanto o texto, pois deve-se ter cuidado para que o desenho tenha relação com a narração, mas que também dê possibilidades para a criança devanear. Então, os livros foram escolhidos pelas pesquisadoras. Dentre eles, um foi encontrado na biblioteca da turma 1, alguns foram selecionados na biblioteca da escola e outros foram emprestados pela orientadora deste trabalho.

No QUADRO 1 apresentam-se as obras escolhidas pelas pesquisadoras:

QUADRO 1 - Livros que fizeram parte do projeto de leitura

DATA	LIVRO	
	TURMA 1	TURMA 2
23/05/18	<i>O Grúfalo</i> , Julia Donaldson.	<i>A caixa de Jéssica</i> , Peter Carnavas.
25/05/18	<i>Quero meu chapéu de volta</i> , Jon Klassen	<i>Feliz aniversário, Lua</i> , Frank Asch.
30/05/18	<i>Até as princesas soltam pum</i> , Ilan Brenman.	<i>Chapeuzinhos Coloridos</i> , José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta.
06/06/18	<i>Flicts</i> , Ziraldo.	<i>Até as princesas soltam pum</i> , Ilan Brenman.
08/06/18	<i>A caixa de Jessica</i> , Peter Carnavas,	<i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i> , Rosana Rios.
13/06/18	<i>Um dia na vida de Amos McGee</i> , Philip C. Stead	<i>O lobo voltou</i> , Geoffrey de Pennart.
15/06/18	<i>A árvore das lembranças</i> , Britta Teckentrup	<i>Quando o lobo tem fome</i> , Christine Naumann-villenin.
20/06/18	<i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i> , Rosana Rios.	<i>Quero meu chapéu de volta</i> , Jon Klassen.
22/06/18	<i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i> , Rosana Rios.	<i>O Grúfalo</i> , Julia Donaldson.
29/06/18	<i>A lebre e a tartaruga</i>	<i>Onde vivem os monstros</i> , Maurice Sendak.

FONTE: As Autoras

A partir da escolha das obras, também foi necessário pensar em todos os detalhes que fariam parte da hora da história. Segundo Aquino (2012, p. 83) contar uma história “exige que se prepare adequadamente o espaço, criando um ambiente propício à audição e à imaginação.”. Giroto e Souza (2016b) concordam com Aquino, defendendo que mesmo que seja uma atitude simples, a preparação do ambiente é muito importante, pois oportuniza às crianças um espaço de criação e ação com as obras literárias.

Por isso, as pesquisadoras organizaram alguns recursos para preparar as crianças para os momentos de leitura. Nos dias do projeto era montada em cada sala uma tenda, e foi explicado às crianças que sempre que a tenda fosse montada, ouviriam uma história.

FIGURA 3: CABANA DE LEITURA DO PRIMEIRO DIA (23/05) DO PROJETO NA SALA 2



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 2

Em ambas as turmas, as crianças ficaram muito empolgadas com a cabana, e logo queriam saber o que aconteceria na sala. Os olhares curiosos e corpos agitados pela novidade mostraram que as crianças entenderam que algo especial aconteceria ali. Em relação à preparação do ambiente, Giroto e Souza (2016b, p. 69) defendem que:

Pensando na escola, é possível perceber que o ambiente fala, fala de quem o organizou. Por isso, o educador pode comunicar uma mensagem, provocar uma curiosidade, promover uma aprendizagem pela forma como organiza o ambiente no qual receberá seus educandos e desenvolverá sua atividade educativa.

Nos calendários das duas turmas, eram acrescentadas figuras que lembravam as crianças de alguma data especial que estava por vir. Nos dias em que ocorreriam os momentos de leitura, foram colocadas imagens de livros. Percebeu-se que as crianças sempre consultavam o calendário para ver quando seria a próxima contação.

FIGURA 4: CALENDÁRIO DE JUNHO DA TURMA 2



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 2

Além de preparar o ambiente, é necessário preparar a criança para o que está por vir. Para Abramovich (1989, p. 22):

[...] antes de começar, é bom pedir que se aproximem, que formem uma roda, para viverem algo especial. Que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enroladinho, não importa como... cada um a seu gosto... E depois, quando todos estiverem acomodados, aí começar “Era uma vez...”.

Durante o primeiro dia do projeto na turma 2, foi explicado às crianças que elas poderiam escolher onde gostariam de ficar para ouvir a história. Se queriam sentar no chão, na cadeira, se deitar. A partir da segunda história contada, quando foram dispostos diversos colchonetes pela sala, as crianças passaram a pedir para sentar no chão. Notou-se que quando encontravam uma posição confortável para ouvir e ler a história do livro que seria contado, era mais fácil envolvê-las no enredo.

De acordo com Abramovich, “é bom saber começar o momento da contação talvez do melhor jeito que as histórias sempre começaram, através da senha “Era uma vez...”, ou de qualquer outra forma que agrade ao contador e aos ouvintes...” (1989, p. 21). Em ambas as turmas o momento era iniciado com uma música: “Era uma vez, assim vai começar a linda historinha que agora vou contar. Batam palmas minha gente, batam palmas outra vez. Batam palmas bem contentes, vou contar era uma vez...”. Percebeu-se que ao ouvirem e cantarem a canção, as crianças se preparavam para ouvir a história.

Ressalta-se também a importância de familiarizar as crianças com o momento da leitura. Estarem confortáveis, calmas, observando a forma que o adulto ou contador de histórias se relaciona com o livro e como o conta. Segundo Kaercher (2001) esses são passos importantes que devem ser construídos.

Na turma 1, foi observado que as histórias contadas nas quartas-feiras no início da tarde fluíram de forma melhor do que as contadas no último horário de sexta-feira. Pensando no que poderia influenciar isso, foi notado que na sexta-feira tinha mais barulho fora de sala e também eles estavam mais agitados, pois ouviam a história logo após retornar do parque. Ao contrário de quarta-feira que era feito logo no início da tarde, quando as crianças haviam acabado de chegar na escola.

Em ambas as turmas, percebemos também que a distração ocorria em diversos momentos, principalmente nos primeiros dias. Girotto e Souza (2016b, p. 96) afirmam que

Há um conjunto de requisitos que um mediador de leitura tem de possuir (quando está comprometido com a formação de crianças leitoras) para que possa desempenhar esta função de modo informado, eficaz, consistente e apelativo, como por exemplo, cativar os pequenos para a leitura em si, para os livros, para uma conversa fundada pela história, etc.

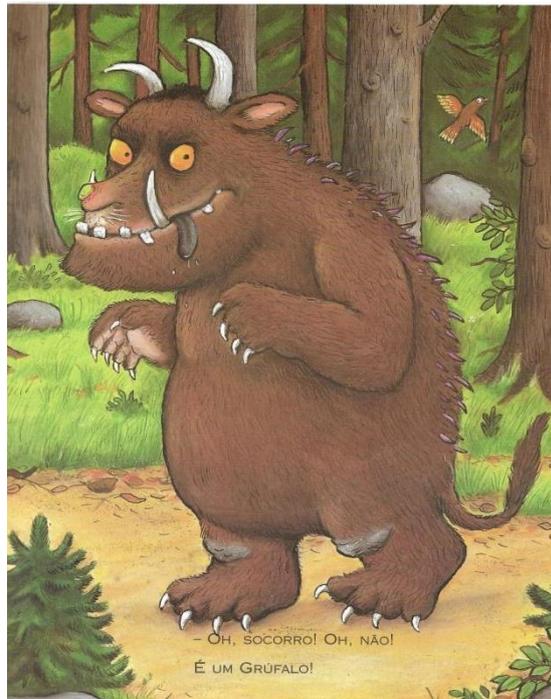
Durante o projeto, quando as crianças se distraíam, foram feitas perguntas sobre o que elas viam nas imagens e o que poderia acontecer na história, e rapidamente voltavam sua atenção para a história. É importante que o professor esteja atento e saiba como retomar a atenção de suas crianças.

Por isso, foi importante as pesquisadoras conhecerem bem as histórias que iriam ler. De acordo com as autoras, é condição fundamental que este professor seja um leitor. Além disso, é necessário manter-se informado sobre os livros que estão sendo lançados e conhecer as crianças.

4.3 REFLEXOS DO PROJETO DE LEITURA: AS REAÇÕES PERCEBIDAS NAS CRIANÇAS E NA ESCOLA

No primeiro dia da roda da leitura (23/05) na turma 1 foi lida a história *O Grúfalo* de Julia Donaldson. Essa é uma divertida história sobre os poderes da imaginação. O Grúfalo é um monstro imaginado pelo ratinho que inteligentemente o usa para assustar seus predadores. E no momento em que se depara com o próprio Grúfalo em sua frente, usa a sua maior arma para escapar dele: a sua esperteza.

FIGURA 5: O MONSTRO IMAGINADO PELO RATINHO NO LIVRO O GRÚFALO



FONTE: DONALDSON (2002)

Depois da leitura e conversa, as crianças foram brincar no parque. Com a história ainda fresca em suas memórias, usaram a imaginação para se divertir. Um grupo de crianças brincava de pegar: uma criança era o Grúfalo e as outras eram os animais que tinham medo dele e assim fugiam. Segundo Fonseca (2012, p. 24)

As histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos, conflitos, personagens, cenários e desfechos. E, como num passe de mágica, as crianças viram reis, rainhas, dragões, cavaleiros, animais falantes, fadas, magos, bruxas, feiticeiros, heróis e heroínas, com escudos, coroas, poções mágicas, feitiços e poderes. Personagens que ganham vida e contexto nas brincadeiras infantis baseadas no vasto repertório do “era uma vez”.

Ao final desse dia, antes de irem para a casa, as crianças brincavam livremente com massa de modelar e AP espontaneamente fez o seu Grúfalo usando o material.

FIGURA 6: GRÚFALO DE MASSINHA DE MODELAR, FEITO POR AP



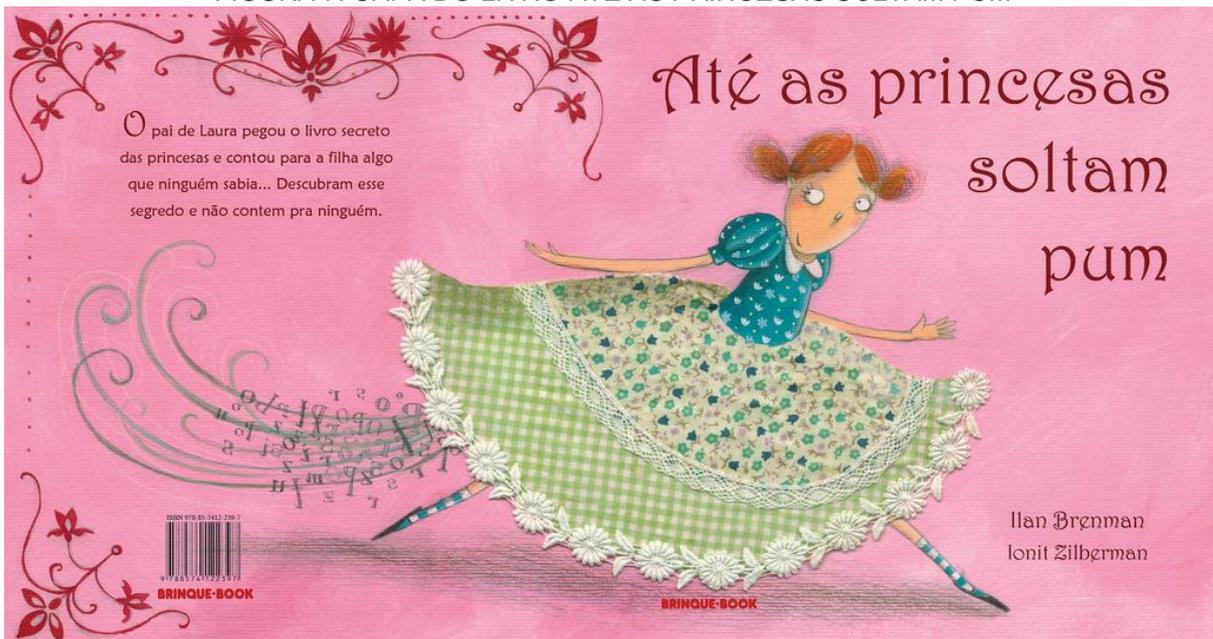
FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1

Coelho (2018, p. 34) ressalta que “a graça, o humor, o certo clima de expectativa ou mistério... são fatores essenciais nos livros para o pré-leitor”. Neste sentido, também foi contada a história *Até as princesas soltam pum*. O livro conta a história do dia em que o pai de Laura pegou o livro secreto das princesas e contou para a filha algo que ninguém sabia: que as princesas também soltam pum. Nesta história,

[...] o humor acontece justamente pela “subversão” que existe no fato das princesas soltarem pum, algo que se distancia da imagem de sofisticação e delicadeza que permeia o mundo das princesas de histórias infantis, em contrapartida, “soltar pum” é considerada, por vezes, uma situação constrangedora e até deselegante. É dessa forma que o livro constrói um mundo às avessas e insere novos elementos nas conhecidas histórias de princesas, desconstruindo alguns acontecimentos e apresentando uma nova versão dos fatos, e isso através do humor. (MARTINS, 2015, p. 65).

Na FIGURA 7 vê-se a capa do livro, apresentada às crianças.

FIGURA 7: CAPA DO LIVRO ATÉ AS PRINCESAS SOLTAM PUM



FONTE: BRENMAN (2008)

Quando as crianças da turma 2 viram a capa do livro, logo imaginaram que a história seria sobre uma princesa. JP declarou consternado: “A capa é rosa. Por que a capa é rosa?”. DW logo complementou: “É um livro de princesas...” Algumas crianças se encantaram com a ideia, outras nem tanto. É comum que nesta turma, em momentos agitados, a professora os instrua a se comportarem como princesas e cavalheiros, portanto, JP imaginou que ouviria uma história sobre bons modos. Sua frustração ficou evidente enquanto murmurava “Eu odeio princesas...”. Porém, quando as crianças ouviram o título inusitado, logo voltaram toda sua atenção ao livro. A partir da contação desta história, o livro passou a ser um dos mais disputados pelas crianças na biblioteca da sala. Nos últimos dias de aula do primeiro semestre, a pesquisadora 2 perguntou às crianças desta turma quais foram suas histórias preferidas. Foi curioso quando JP logo gritou do canto da sala: “Aquele das princesas! A história era muito engraçada!”. Notou-se, dessa forma, que JP conheceu princesas diferentes daquelas que estava acostumado a ouvir falar, e se impressionou com essa nova possibilidade.

Na turma 2, as crianças passaram a escrever espontaneamente seus próprios livros nos momentos livres. Alguns deles estão registrados na FIGURA 8.

FIGURA 8: LIVROS CRIADOS PELAS CRIANÇAS DA TURMA 2



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 2

Algumas folhas eram grampeadas e logo ganhavam vida histórias das mais diversas, refletindo os interesses dos pequenos autores. Alguns amigos juntos desenharam uma história sobre princesas, e quando terminaram as ilustrações, pediram para que a pesquisadora 2 registrasse a narração da história e tirasse uma foto deles. AJ afirmou: “Em todos os livros que você contou tinha uma foto de quem escreveu”. Depois que a foto foi impressa e colada na última página do livro, DW teve uma ideia: “O que você acha de contar a nossa história ao invés de trazer um outro livro amanhã?”.

Notou-se nas duas turmas que antes de aplicar o projeto de leitura literária, os livros da sala, que ficavam em uma pequena estante com fácil acesso aos pequenos, eram facilmente ignorados, e poucas crianças buscavam uma obra se não fossem orientadas a fazê-lo. Após alguns dias do projeto de leitura, essa atitude foi modificada. As crianças passaram a se interessar mais pelos livros em diferentes momentos livres, como na chegada ou depois do lanche. As obras preferidas foram aquelas contadas pelas professoras auxiliares durante o projeto. Para Amarilha (1997) essa busca pelas histórias lidas ou contadas em sala de aula mostra que a leitura de um livro não só desperta interesse para a obra, mas também incentiva a criança a ler o livro sozinha.

FIGURA 9: AJ LENDO A OBRA O GRÚFALO



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1

No primeiro dia do projeto de leitura na turma 1 (23/05), foi observado que AJ ao final da história, pegou o livro *O Grúfalo* lido pela pesquisadora 1 e começou a fazer a sua leitura da obra, inclusive fazendo uso de diferentes vozes para diferentes personagens, repetindo a contação vivenciada nesse dia, semelhante à forma que a pesquisadora 1 havia contado.

Passou a ser comum ver crianças folheando os livros e recontando as histórias ouvidas. Os dedos passavam pelas linhas escritas enquanto a história era narrada com entusiasmo. As próximas figuras são exemplos desses momentos em que as crianças optaram por ler um livro.

FIGURA 10: CRIANÇAS DA TURMA 2 LENDO LIVRO



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 2

Na FIGURA 10, dois meninos, LT e MK, leem juntos o livro *Até as princesas soltam pum* e na FIGURA 11 pode-se perceber SL debruçado em sua obra escolhida.

FIGURA 11: CRIANÇA DA TURMA 1 LENDO LIVRO



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1

Por isso, ressalta-se a importância de a criança ter contato com livros além da contação feita por um adulto. Neste sentido, Giroto e Souza (2016a) afirmam que a memória das crianças é povoada de diferentes personagens que fazem parte das histórias ouvidas por elas. De acordo com as autoras, é importante que a criança ouça histórias e também experimente os livros por suas mãos. Dessa forma, a vivência estética é aprimorada. A FIGURA 12 mostra algumas crianças da turma 2 tendo contato com novos livros na biblioteca.

FIGURA 12: CRIANÇAS DA TURMA 2 LENDO LIVROS NA BIBLIOTECA



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora 2.

Além do livro ter um texto escrito, ele também é um objeto que possui forma, cor, cheiro, volume. Muitas vezes é isso o que chama a atenção da criança para começar a folheá-lo. Para Aquino (2012), manipular o livro e imaginar a possibilidade de decifrar o que há nele estimulam as crianças a buscar descobrir e aprimorar a sua linguagem. Dessa forma, as crianças foram incentivadas durante o projeto a lerem livros sozinhas e também trocarem ideias sobre eles. Na FIGURA 12 as crianças da turma 2 estavam juntas dando significados à história selecionada. LT contava a história para FS, e TW deixou o livro que estava olhando para ouvir o que ele falava. Neste sentido, Giroto e Souza (2016a, p. 216) concordam com Aquino, pois para elas

Estar atento nas rodinhas de leitura mediadas e nos momentos de apreciação direta das obras pelas crianças aos saberes em movimento que nascem da apropriação pessoal e coletiva. Após leituras em voz alta, disponibilizar alguns livros no chão para que as crianças possam *per si* descobrir sentidos e significações nos livros.

Em ambas as turmas foi separado um tempo em que as crianças podiam escolher algum livro e sozinhas, em duplas, ou grupos ler a história escolhida. Ainda de acordo com Girotto e Souza (2016a) é necessário que a criança toque e sinta os livros, observe seus detalhes, se há relevo, glitter, brilho. Também é importante que o mediador não centralize as obras em suas mãos. Pelo contrário, é fundamental que a criança tenha a oportunidade de ler o livro no seu ritmo. A FIGURA 13 apresenta a turma 1 lendo livros após a leitura de uma história.

FIGURA 13: CRIANÇAS DA TURMA 1 LENDO LIVROS



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1.

Assim como a procura pelos livros da sala aumentou, também aconteceu na turma 1 o fato de que várias crianças começaram a levar livros para a escola. Já na primeira semana do projeto, LS levou no dia do brinquedo uma sacola cheia de livros para compartilhar com os amigos. Ela estava orgulhosa que também tinha livros em casa e os amigos ficaram animados para conhecerem novas obras. Algumas crianças falaram que também iriam trazer livros de casa na próxima semana. E assim, na quarta-feira da semana seguinte, era dia de projeto de leitura e MW levou de sua casa 19 livros (a quantidade de crianças da turma) para que cada um tivesse

um livro para ler. Ele quis explicar como deveriam ser manuseados seus livros e que todos deveriam ter cuidado. Então ao final da conversa sobre a história daquele dia, cada um poderia escolher um livro para ler e depois poderiam trocar. As crianças ficaram empolgadas com os livros que até então eram desconhecidos por elas.

Esse projeto influenciou também a rotina da escola. Logo no primeiro dia, os olhares curiosos de crianças e funcionários passavam pelas salas e muitos se interessavam em saber o que aconteceria debaixo daquela cabana. Quando ouviam as respostas, diziam que também queriam ter em sua sala essa organização especial. Assim, as obras usadas durante o projeto foram disponibilizadas para as outras professoras e turmas. Para uma das pesquisadoras, foi sugerido que compartilhasse seu planejamento com as colegas do Nível V. O planejamento foi compartilhado e uma das professoras desenvolveu algumas leituras em sua sala de aula ao longo do bimestre.

Nas duas turmas foi percebido que durante as conversas após as leituras, muitas crianças se dispersavam e não estavam interessadas. A primeira semana foi decepcionante neste sentido, pois a espera era de que esse momento fosse especial. Mas a insistência para que a conversa desse certo foi importante. Ao final do projeto, percebeu-se que os comentários e interesse nesse momento aumentaram. Assim foi perceptível que isso é construído com o tempo. De acordo com Góes (2010, p. 69),

No campo da educação literária, o objetivo deve ser formar um leitor consciente de que o livro oferece informações, opiniões, conhecimentos, símbolos para serem assimilados. Mas um leitor que também seja capaz de refletir sobre o que foi lido, pesando os conceitos e opiniões emitidas. Isso é fundamental: mais importante que uma longa lista de literatura impecável, é tornar possível ao jovem leitor manter certa distância crítica do material de leitura.

Nesse sentido, foi entendido que os instantes de conversa foram fundamentais durante o projeto.

Na turma 2, uma das histórias contadas foi retomada pela professora regente no 3º bimestre. Ao falar com as crianças sobre os cinco sentidos, foram contadas as várias versões da Chapeuzinho criadas por José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta em *Chapeuzinhos Coloridos*. A professora pediu que a pesquisadora 2 buscasse o livro na biblioteca da escola com antecedência, comentando que precisava ler a história antes e se preparar para este momento. Dessa forma, notou-se uma mudança na prática pedagógica da professora. Essa mudança foi refletida

durante a leitura das histórias, que ganharam vida na leitura dinâmica da professora. As crianças puderam se sentar no chão e as imagens do livro foram projetadas na lousa digital da sala.

Na escola em que a pesquisa foi realizada, acontecia anualmente a semana literária. Em 2018 ela foi realizada no mês de agosto. No início do mês a professora regente da turma 2 adicionou ao calendário da turma os mesmos livros utilizados ao longo do projeto de leitura e preparou as crianças para o que aconteceria durante aquela semana.

Após a semana literária, as crianças do Nível V passaram a frequentar a biblioteca. Uma vez por semana podiam emprestar um livro, que era levado para casa. A professora da turma pediu que a pesquisadora 2 preparasse uma história para cada dia de biblioteca.

Na turma 2 percebeu-se, portanto, que depois do projeto foi despertada maior preocupação com o trabalho com literatura na sala. Os momentos passaram a ser mais planejados pela professora regente e também mais frequentes. Além disso, a leitura de um livro deixou de ser algo monótono para as crianças e passou a ser um momento divertido e de troca, quando as crianças podiam participar ativamente, seja falando sua opinião após ouvir a leitura em voz alta de um livro, seja ao ler e interpretar sozinhas uma obra.

A professora regente da turma 1 ficou muito entusiasmada durante todo o projeto. Ainda no processo de planejamento e preparo, ela já dizia estar curiosa com o que iria acontecer e que estava disposta a aprender durante a prática do planejamento. Durante os meses em que o projeto de leitura era vivenciado, ela e as outras professoras do Nível IV começaram a planejar um outro projeto de leitura que envolvesse a família. Esse projeto foi desenvolvido no segundo semestre/2018 e em cada semana uma criança da turma levou o livro selecionado para casa e junto com o livro um caderno para que a família registrasse como ocorreu a leitura.

Com a volta das aulas no segundo semestre/2018, a professora da turma 1 solicitou que fosse dada continuidade ao projeto de leitura. Com a autorização da coordenadora pedagógica e o entusiasmo das crianças isto ocorreu.

4.4 INTERPRETAÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS

Segundo Coelho (1999) a história nunca acaba quando chega ao fim, ela permanece na consciência da criança, e assim estimula a imaginação. Abramovich (1989) defende que a partir da leitura de uma história a criança pode pensar, refletir, duvidar, mudar de opinião. De acordo com a autora, esse exercício deve ser parte da rotina escolar.

Pois é preciso saber se se gostou ou não do que foi contado, se se concordou ou não com o que foi contado... É perceber que ficou super-envolvido, querendo ler de novo mil vezes (apenas algumas partes, um capítulo especial, o livro todinho...) ou saber que detestou e não querer mais nenhuma aproximação com aquela história tão chata, tão boba ou tão sem graça...

Por isso, ao terminar de contar as histórias, as pesquisadoras promoviam uma conversa sobre a obra, representada pelas FIGURAS 14 e 15.

FIGURA 14: MOMENTO DE CONVERSA SOBRE A HISTÓRIA LIDA NA TURMA 1



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1

Na FIGURA 14, a conversa era sobre a história *O Grúfalo*. As crianças observaram que o ratinho tinha medo do monstro e por isso ele tinha criado uma alternativa para fugir dessa situação.

FIGURA 15: MOMENTO DE CONVERSA SOBRE A HISTÓRIA LIDA NA TURMA 2



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 2

Na FIGURA 15, as crianças da turma 2 refletiam sobre seus medos. Na história o senhor Coelho está com medo de dormir, pois acabou de ler no jornal uma notícia apavorante: o lobo voltou! Ele tranca toda a sua casa e ouve batidas na porta. Com muito medo, descobre que são os 3 porquinhos buscando abrigo. Ele acolhe os amigos e novamente tranca a casa. Volta a ouvir o som de batidas na porta. Novamente assustado, descobre que é a dona cabra com seus sete cabritinhos buscando refúgio. O senhor Coelho os acolhe e tranca a casa mais uma vez. A situação se repete com o Cordeiro, com Pedro e com a Chapeuzinho Vermelho. Depois que ela chega e estão todos reunidos, eles têm a ideia de fazer um jantar. O senhor Coelho vai preparar o jantar e os outros arrumam a casa, e assim que todos se sentam para comer, ouvem batidas fortes na porta da casa. Desta vez é o lobo, e ele está com muita fome. O senhor Coelho abre a porta e todos os seus amigos pulam em cima do lobo, que cai no chão. Então, o senhor Coelho fala ao lobo que ninguém ali tem medo dele, mas se ele prometer contar histórias assustadoras de lobo ele pode jantar junto com eles.

Para Souza, Neto e Giroto (2016, p. 196), “[...] a construção de sentidos não resulta apenas do ato de identificar palavras, mas do processo árduo de relacionar o que se lê com o conhecimento que se tem sobre o que se lê”. Dessa forma, entende-se que o leitor dá significado ao texto lido relacionando-o com suas experiências

prévias. A pesquisadora 2, após contar a história *O lobo voltou*, perguntou às crianças quais eram seus medos. Durante essa conversa, algumas crianças se identificaram com o senhor Coelho, relatando que assim como ele sentem medo. DC comentou: “Tenho medo de dormir sozinho”. GS falou: “Eu tenho medo de escuro, mas meu pai me deu uma lanterna”, explicando assim a forma que ele e seu pai encontraram de lidar com esse medo.

No terceiro dia (30/05) da roda da leitura foi lida na turma 1, a história *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman. No momento da conversa sobre a história, as crianças foram questionadas sobre a parte preferida do livro. AW falou que não tem problema ela soltar pum, se até as princesas o fazem. Para ela, houve uma identificação entre a sua vida e uma obra literária. Segundo Giroto e Souza (2010, p. 67) “os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas.”

GK falou que sua parte preferida do livro foi a noite do baile da Cinderela, em que a princesa soltou um pum. Assim, ela concluiu que soltar pum era algo normal e ainda assim as pessoas não gostavam de fazê-lo. Ao serem perguntadas sobre o motivo disso acontecer, ela mesma respondeu que as pessoas sentem vergonha. Assim, cada criança tentou relatar momentos em que se sentia envergonhado. GK disse que sente vergonha durante uma apresentação, AD contou que tem vergonha de falar quando tem muita gente a olhando. NL falou que tem vergonha de acordar.

Assim, foi percebido que alguns não tinham entendido o que era esse sentimento. Com a ajuda das crianças, a pesquisadora 1 explicou que vergonha é quando as pessoas se sentem inseguras em fazer algo enquanto outra pessoa está olhando e que às vezes as pessoas ficam com o rosto mais vermelho e até podem gaguejar ou esquecer o que queriam falar quando isso acontece. De acordo com Riter (2009, p. 65) ler é “oportunidade de crescimento intelectual e emocional.” Então os comentários continuaram: MP disse que tem vergonha quando os pais vão assistir seu treino de futebol. LR contou que tem vergonha de subir no palco de algum lugar. RM falou que tem vergonha de dar oi para as pessoas que não conhece. Ambas professoras da sala também relataram o que elas fazem que se sentem envergonhadas.

Dessa forma, as crianças perceberam que esse sentimento é normal e que todos sentem vergonha de algo mas que mesmo assim não devem deixar de fazer algo por isso. Giroto e Souza (2010) afirmam que o propósito em entender histórias

e construir conhecimentos é de que assim as crianças usam as suas experiências pessoais e coletivas para construir novos significados.

Na turma 2, a primeira história contada foi *A caixa de Jéssica* (23/05), história escrita e ilustrada por Peter Carnavas, e traduzida por Rosana Rios. Esta obra foi escolhida, pois trata sobre um grande desafio que as crianças enfrentam na escola: fazer novas amizades. O livro foi guardado dentro de uma caixa, e as crianças puderam tocar a caixa, sentir o peso, algumas chacoalharam a embalagem para tentar descobrir o que estaria guardado dentro dela. A maioria das crianças achou que ganharia um doce, ou algum brinquedo, pois em outra atividade naquele mês tentaram adivinhar o que estava dentro do pacote e ganharam adesivos. Quando uma das crianças abriu a caixa e mostrou aos colegas que havia um livro guardado ali, as crianças ficaram muito decepcionadas. Comentários como “ah, que chato” e “a gente não vai ganhar um presente?” foram ouvidos várias vezes neste dia. Para elas, um livro significava até então mais uma atividade, e não uma descoberta ou algo divertido. É interessante observar que durante a leitura do livro, o silêncio era geral, e olhos atentos observavam todas as suas ilustrações.

A partir da premissa de que o leitor não se limita a extrair um significado dado de antemão por um texto imutável e unívoco, já que ele desencadeia uma complexa atividade psíquica para construir esse significado, a ideia da leitura também participa dessa concepção dinâmica. Além do ato passivo de reproduzir o que está enunciado na página escrita, ou de um conjunto de habilidades sequenciais, a leitura é concebida atualmente como um processo permanente de diálogo e negociação de sentidos, no qual intervêm um autor, um texto - verbal ou não verbal - e um leitor com toda uma bagagem de experiências prévias, de motivações, de atitudes, de perguntas e de vozes de outros, num contexto social e cultural em mudança. (REYES, 2010, p. 22-23).

Na história, Jéssica vai à escola e leva sempre uma caixa com algo que possa ajudá-la a fazer amigos nesse novo ambiente. Ela leva seu urso de pelúcia, bolinhos e até Dóris (seu cachorro), mas não consegue fazer amigos. Em um dia ela está tão desanimada que não leva nada dentro da caixa:

FIGURA 16: JESSICA SE ESCONDENDO DENTRO DA CAIXA



FONTE: CARNAVAS (2010)

Nesse momento um garoto abre a caixa e exclama: “Achei você! Agora é sua vez de me procurar!”. Quando Jéssica chega em casa e conta para sua família que fez um amigo, seu avô comenta que dentro de sua caixa devia ter algo muito especial.

Numa tentativa de incentivar as crianças a se relacionarem com os textos, estabelecendo conexões entre as histórias e conhecimentos prévios, foi proposta uma atividade para o dia seguinte. Cada criança poderia trazer, dentro de uma caixa simples, um objeto especial para ela e compartilhar com os colegas da turma a razão de ter escolhido tal objeto. A maioria das crianças trouxe brinquedos: carrinhos, bonecas, ursos de pelúcia... LT levou um tambor confeccionado por sua mãe. GS levou uma lanterna, contando: “eu uso isso pra procurar coisas que eu perdi”.

Notou-se, a partir de então, uma mudança de reação das crianças em relação ao momento de ouvir histórias. JP, que reclamou veementemente no primeiro dia da história, cruzando os braços e se recusando a ouvir o início da história, porque acreditava que seria mais uma atividade em que teria que ficar quieto, sem poder se expressar ou se divertir, quando chegou na escola no próximo dia de contação e percebeu que a tenda seria montada, saiu contando a todos os colegas que ouviriam

novamente uma história. Para ele, ouvir uma história ganhou um novo significado. Agora poderia se relacionar com o texto, falar sobre o que estava vendo, ouvindo e sentindo.

Na turma 1, a mesma história foi lida no dia 08/06. Ao terminar de contar a história, SL realizou uma conexão que é nomeada por Girotto e Souza (2010) como texto para o leitor que ocorre quando o leitor estabelece ligação entre a história ouvida e sua vida e foi o que ocorreu quando o menino relatou que já viu um colega no parque da escola triste e sozinho dizendo que ninguém queria brincar com ele, assim como Jéssica estava se sentindo na história. As autoras ainda se referem à conexão texto-texto que ocorre quando “o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou gêneros diferentes.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 68). Esta conexão foi realizada por LR ao lembrar-se da obra *Flicts*³ que havia sido contada na mesma semana. Ela disse que *Flicts* também se sentia sozinho, assim como Jéssica.

Girotto e Souza (2010) abordam ainda a conexão texto-mundo. Aqui, o leitor relaciona o texto lido com algum fato mais global. Talvez pela pouca idade das crianças das turmas e a sua rara experiência com a leitura literária, elas não verbalizaram este tipo de conexão, o que seria um ponto a ser observado pelo professor que deveria mediar situações para que passassem a ocorrer.

As autoras afirmam que essas três conexões são estratégias para a compreensão.

Leitores também fazem conexões com a natureza dos textos e as características literárias. Uma vez que se tornam conscientes desses elementos, as crianças sabem o que esperar quando leem um livro de literatura infantil, pegam um jornal, seguem um manual, ou veem uma propaganda. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 69).

Ao ouvirem e lerem diferentes histórias, as crianças começam a compreender melhor o que leem e ouvem. Para as autoras, alguns elementos da conexão são: características diferentes de gêneros textuais, formato de história (livro de imagens, livros infantis, romances, etc.), estilos de autores, diferenças nas estruturas do texto, entre outros.

³ A obra *Flicts* é escrita pelo autor Ziraldo e conta a história de uma cor que percorre um caminho para encontrar um lugar para ele viver, mas é rejeitado. A obra fala de sua solidão e falta de lugar no mundo.

Maciel e Nantes (2015) afirmam que o leitor constrói sentidos acessando as relações textuais, contextuais e intertextuais. Para as autoras, as relações textuais ocorrem quando o leitor entende o sentido simplesmente pelo que está no texto. As relações contextuais dependem do contexto, das informações que estão em torno do texto. A intertextualidade “está atrelada à capacidade do leitor tecer relações intertextuais”. As autoras acreditam esta ser a relação mais complexa a ser realizada, mas que deve ser explorada pelo mediador para “designar o fenômeno da relação dialógica entre textos.” (MACIEL; NANTES, 2015, p. 352).

Assim como a turma 2, as crianças da turma 1 foram desafiadas a trazer no próximo dia de aula uma caixa com algo especial dentro. No dia seguinte, elas chegavam entusiasmadas com suas caixas ansiosas para compartilhar com os colegas. No início da tarde, tinham outras atividades para realizar e por isso esse momento especial foi deixado para o final do dia. Quando chegou a hora das caixas, a euforia tomou conta. Todos queriam contar o que tinham trazido. De 19 crianças, apenas 3 não trouxeram, mas foi combinado que trariam no dia seguinte, e assim também puderam compartilhar o que trouxeram.

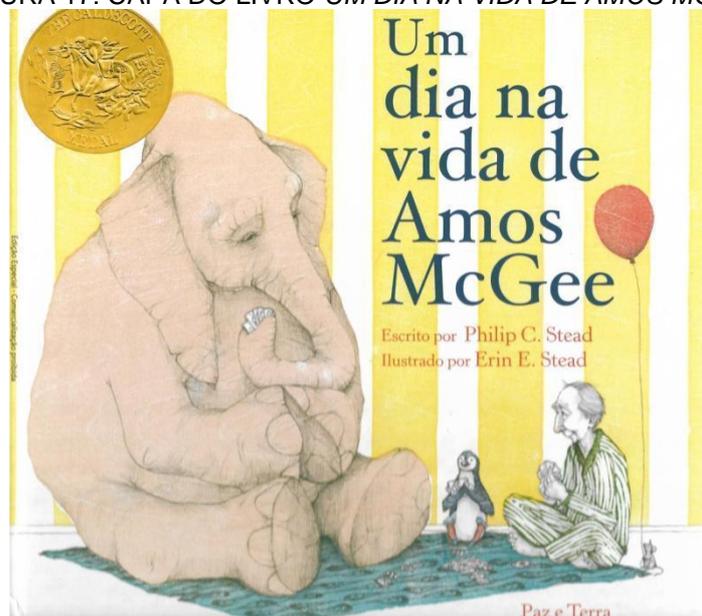
Cada criança teve um tempo para mostrar para seus amigos seu objeto e podiam explicar o motivo dele ser especial. Muitos levaram os bichinhos de pelúcia que usavam para dormir. Outros, suas cobertinhas ou paninhos com o cheirinho de casa ou da mãe e do pai. AW contou que o cheirinho de sua coberta lembrava sua casa e que era especial morar lá com sua família. LR levou a chupeta de seu falecido irmão e com um sorriso no rosto lembrou de como ele gostava dela e por isso esse objeto também era especial. Ela contou para a turma que o seu irmão viveu por 5 meses e 24 dias. Ao ser perguntada pela professora quais as lembranças que guardava dele, ela compartilhou que ele dava muita gargalhada e gostava de receber cócegas. Outras levaram fotos de momentos especiais vividos com suas famílias e ainda algumas crianças que levaram brinquedos que ganharam de pessoas especiais. Foi interessante perceber a compreensão que eles tiveram do que é especial. Segundo Aquino (2012, p. 40) “ler, independente para que função ou qual motivo tenha levado à leitura, é importante e eu diria fundamental, porque gera, em todas as suas faces, compreensão”.

Uma importante estratégia de compreensão do texto literário é a inferência. Segundo Martins (2015, p. 62)

Inferir em sala de aula, sob a orientação do professor, é importante para que o aluno entenda que existem várias partes dos textos que, às vezes, passam despercebidas, mas que são essenciais para a compreensão, sobretudo quando se tornam alvos de inferências. O título, uma palavra desconhecida, as imagens e muitos outros aspectos podem conduzir atividades inferenciais.

Portanto, a inferência está ligada à compreensão do texto. Significa interpretar os elementos, sejam eles explícitos e implícitos. Nesse sentido, foi contada no dia 13/06 a história *Um dia na vida de Amos Mc Gee* de Philip C. Stead, que conta a história de um senhor no final de sua vida. As ilustrações desse livro são muito importantes para a compreensão da história. Tanto na capa quanto em diversas páginas, há um balão, às vezes vermelho e às vezes preto, representando a vida de Amos. Na capa do livro (FIGURA 17) o balão é vermelho.

FIGURA 17: CAPA DO LIVRO *UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE*



FONTE: STEAD (2013)

A história conta que o senhor Amos acordava cedo diariamente, se preparava para ir trabalhar e ia até o zoológico. Lá, se encontrava com seus melhores amigos. Jogava xadrez com o elefante, apostava corrida com o jabuti, ficava quieto junto com o pinguim, que era tímido, emprestava seu lenço para o rinoceronte que estava sempre gripado e lia histórias para a coruja. Um dia, Amos pega uma gripe e não vai para o trabalho, então os seus melhores amigos decidem fazer uma surpresa para ele. Eles vão até a casa de Amos para visitá-lo. Na FIGURA 18 vemos que os animais esperam o ônibus para ir até a casa dele.

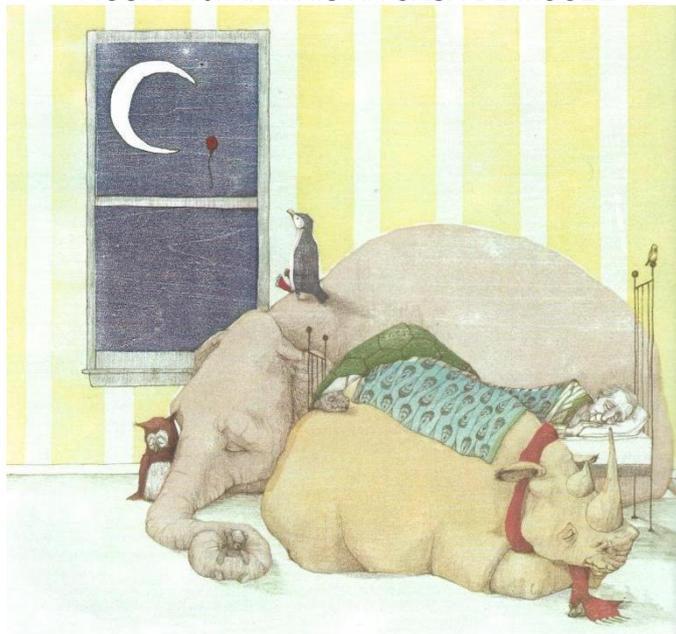
FIGURA 18: ANIMAIS NO ZOOLOGICO ESPERANDO O ÔNIBUS PARA VISITAR MCGEE



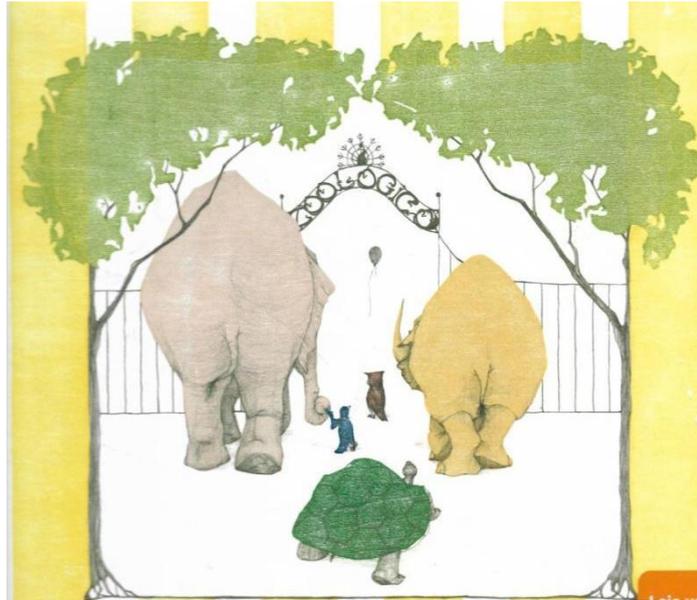
FONTE: Adaptada de STEAD (2013)

Passam o dia junto com Amos realizando as mesmas atividades que faziam diariamente no zoológico, respeitando suas limitações por conta da doença. Ao chegar a noite, Amos diz estar muito cansado. Os animais o fazem companhia em seu descanso. A FIGURA 19 mostra o balão ainda na cor vermelha voando do lado de fora. Já na FIGURA 20 (a contracapa do livro), os animais estão voltando para o zoológico sem Amos, representado por um balão preto.

FIGURA 19: ANIMAIS NA CASA DE MCGEE



FONTE: STEAD (2013)

FIGURA 20: CONTRACAPA DO LIVRO *UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE*

FORNE: STEAD (2013)

Martins (2015) afirma que a partir das inferências, o leitor pode ser provocado a realizar perguntas. Durante a leitura, as crianças questionaram a presença do balão. A pesquisadora optou em não responder, mas incentivou que as crianças criassem hipóteses. MP e AW acharam que seria a festa de aniversário de alguém. Como a história 'brinca' com a cor dos balões para representar a vida e a morte de Amos, a pesquisadora 1 levou um balão vermelho e um preto. Com os dois cheios, questionou as crianças sobre o que a cor vermelha representa. LW afirmou que o vermelho lembra coração e AW disse que o sangue também é vermelho. A pesquisadora 1 perguntou como o coração fica quando as pessoas estão correndo rápido e como ele fica quando as pessoas estão calmas deitadas. Todos responderam que o coração bate rápido quando correm rápido e que o coração bate devagar quando estão calmos. Quando perguntados sobre a representação da cor preta AD rapidamente concluiu que Amos havia morrido, pois ela percebeu que ele não estava voltando para o zoológico junto com os animais e que o balão preto é a morte. Abramovich (1989, p. 113 - 114) ressalta a importância de falar sobre a morte:

[...] É fundamental discutir com a criança, de modo verdadeiro, honesto, aberto, como isso acontece e como poderia não acontecer... Compreender a morte como um fechamento natural dum ciclo, que não exclui dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda...

Ao perceberem que Amos havia morrido, algumas crianças lembraram de familiares ou animais de estimação que já se foram. MW disse que todos morrem um dia e que isso é normal. Ao serem perguntados sobre seus sentimentos ao perder alguma pessoa querida, DW falou que quando sua avó faleceu, ficou triste. LR também falou da tristeza que sentiu quando seu irmão se foi. Quando essas crianças foram questionadas sobre alguma lembrança positiva desses familiares, o sorriso no rosto apareceu ao relatar um momento especial.

Essa história mostrou que cada leitor tem uma reação diferente a história lida. Enquanto AD se chateou que o personagem tinha morrido, GK falou que devemos ser gratos com o que temos, pois um dia a vida acaba. Cotta (2014, p. 78) ressalta a importância de diferentes interpretações.

Um conto traz inúmeras possibilidades para as crianças leitoras conviverem com as imagens e metáforas e oferecem à elas a possibilidade de partilharem suas próprias inferências e interpretações. Com isso aprendem que não há respostas absolutas para um texto literário.

Ao serem perguntados se gostaram do livro, MW foi enfático ao dizer que não. Essa resposta negativa surpreendeu as professoras em sala, pois até então todos respondiam positivamente a essa pergunta ao final das histórias. Para ele, uma história com morte é sem graça e que os livros devem terminar com um final feliz. Sobre a produção de sentido, Girotto e Souza (2011) defendem que

A produção por meio da leitura consiste no processo de interpretação desenvolvido por um sujeito – leitor que se depara com um texto, analisa-o, questiona-o com o objetivo de processar seu significado, projetando sobre ele uma visão de mundo para estabelecer uma interação crítica com o texto, produzindo sentidos.

MW estava tentando entender o sentido de uma história não terminar do jeito que ele esperava - com o personagem recuperado. MW criou uma expectativa para o final da história que acabou sendo frustrada. Para Ferreira (2009, p. 80) “esse horizonte de expectativa da literatura possibilita ao leitor expandir novos caminhos para a experiência futura.” Então, através do contato com diversos textos, “os alunos gradativamente percebem que os valores não estão prefixados, nem o leitor tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento.” (FERREIRA, 2009, p. 80).

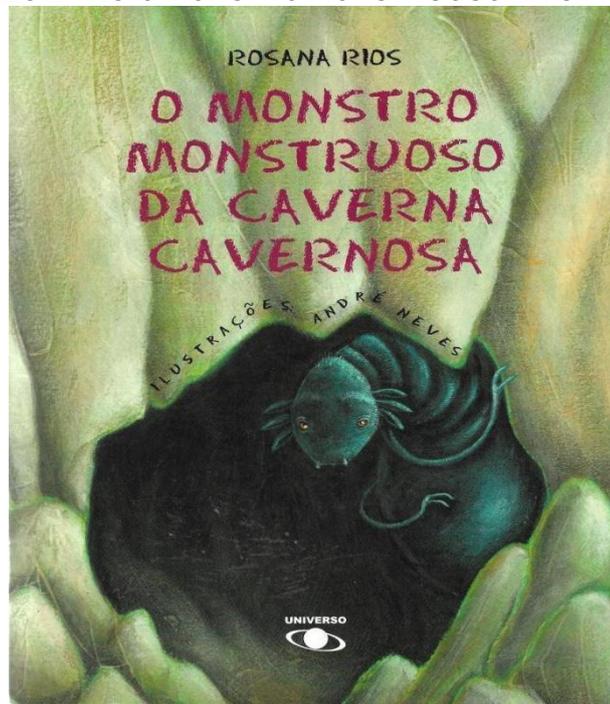
Logo depois de MW trazer a sua opinião, GK defendeu a história lida dizendo que na vida as pessoas morrem e por isso a história era legal para ela - ela tratava

da realidade. Algumas crianças concordaram com a opinião de MW e outras com a de GK. Ao final, a pesquisadora 1 falou com as crianças sobre a importância das opiniões diferentes e que não há problema em não gostar de determinado livro.

O primeiro contato do leitor com o livro é estabelecido por meio da capa. Ramos e Panozzo (2011) defendem que este elemento do livro é essencial, podendo atrair ou repelir o leitor. Desta forma, em todos os momentos de leitura propostos pelas pesquisadoras, foi apresentada a capa do livro para as crianças e elas puderam falar sobre suas expectativas em relação à história.

As crianças da turma 2, no dia 08/06, ouviram a história *O Monstro Monstruoso da Caverna Cavernosa*. Ao ser apresentada a capa, elas falaram que o monstro era muito assustador. Quando ouviram o título da obra, ficaram tensas em expectativa ao que ouviriam ali.

FIGURA 21: CAPA DO LIVRO O MONSTRO MONSTRUOSO DA CAVERNA CAVERNOSA



FONTE: RIOS (2012)

Giroto e Souza (2011, p. 10) defendem que “A leitura é concebida como um processo no qual o leitor interage com o texto”. Dessa forma, é preciso entender a criança como um ser ativo no processo de compreensão de um texto. Compreender um texto, de acordo com Giroto e Souza (2016a), não é algo passivo, pois é resultado da interação do leitor com o texto. Nesse sentido, foram feitos alguns questionamentos para as crianças durante a contação desta história, buscando dar

voz a suas interpretações. A primeira surpresa positiva deste momento foi a resposta de uma das crianças à pergunta: “Que cor têm as letras do título?”. JP respondeu, com uma voz de suspense: “É vermelho de sangue... o monstro usou sangue pra escrever na caverna”. AG, que mostrou muito interesse por histórias de monstros, lobos e animais selvagens, logo acrescentou: “Sangue de princesas!”.

FOTOGRAFIA 22: LEITURA NA BIBLIOTECA (TURMA 2)

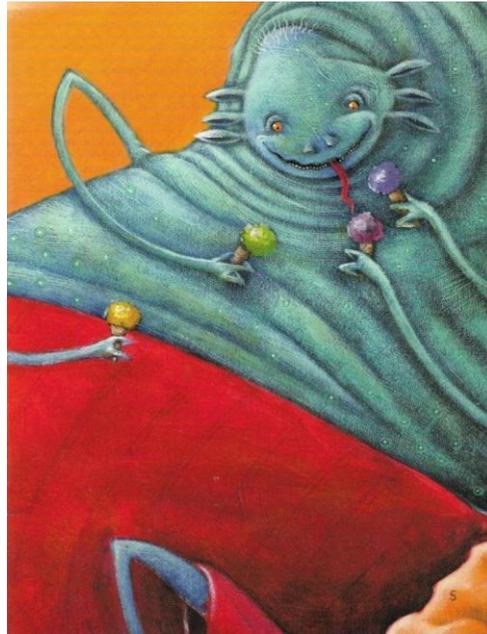


FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 2

Como a leitura da obra se deu na biblioteca, a tenda não pôde ser montada. Mesmo assim, as crianças ficaram maravilhadas com o espaço, e este encantamento será esquadrihado no próximo capítulo.

Na história, o Monstro Monstruoso, que tinha dois narizes, quatro braços, seis orelhas e duzentos e dezenove dentes surpreende o leitor ao ser extremamente simpático.

FIGURA 23 - O MONSTRO MONSTRUOSO

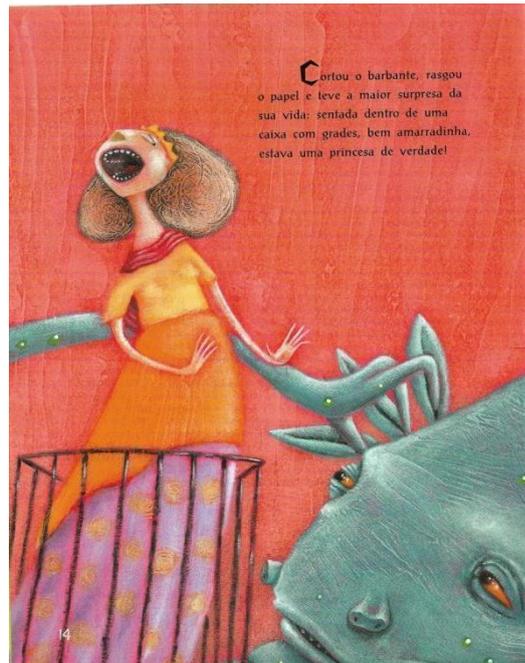


FONTE: Adaptada de RIOS (2012)

Sua grande alegria era ouvir o sorveteiro subindo ao alto de sua montanha montanhosa. Até que um dia ele recebe uma carta, informando que se não devorasse uma princesa logo, seria expulso da Associação Associada dos Monstros Monstruosos. Como ele tinha medo da reação de sua mãe a este acontecimento, se apressou em escrever um anúncio no jornal da cidade, procurando uma princesa para devorar. Nenhuma princesa respondeu ao seu anúncio, como ele esperava.

Algum tempo depois o carteiro volta ao alto da montanha montanhosa com um pacote grande, e para a surpresa geral, o monstro encontra uma princesa dos estoques da Associação dos Monstros.

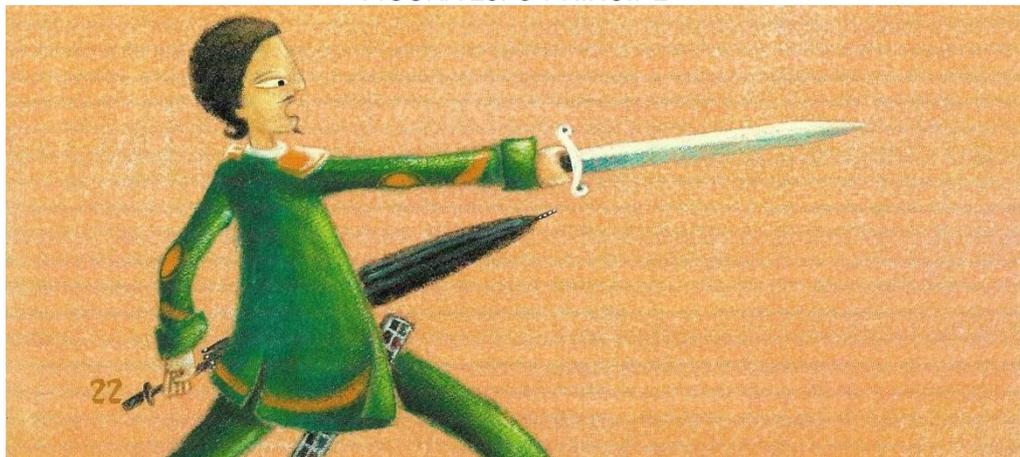
FIGURA 24: A PRINCESA



FONTE: RIOS (2012)

Depois do susto, os dois conversam e chegam a um acordo: o Monstro Monstruoso não precisaria devorar a princesa, ela ficaria morando em sua caverna, pois para ela a vida no castelo era entediante. Em troca, ela faria deliciosos sorvetes. Mais tarde, aparece o Príncipe Principiante, todo atrapalhado.

FIGURA 25: O PRÍNCIPE



FONTE: Adaptada de RIOS (2012)

FIGURA 26: REAÇÃO DO MONSTRO E DA PRINCESA

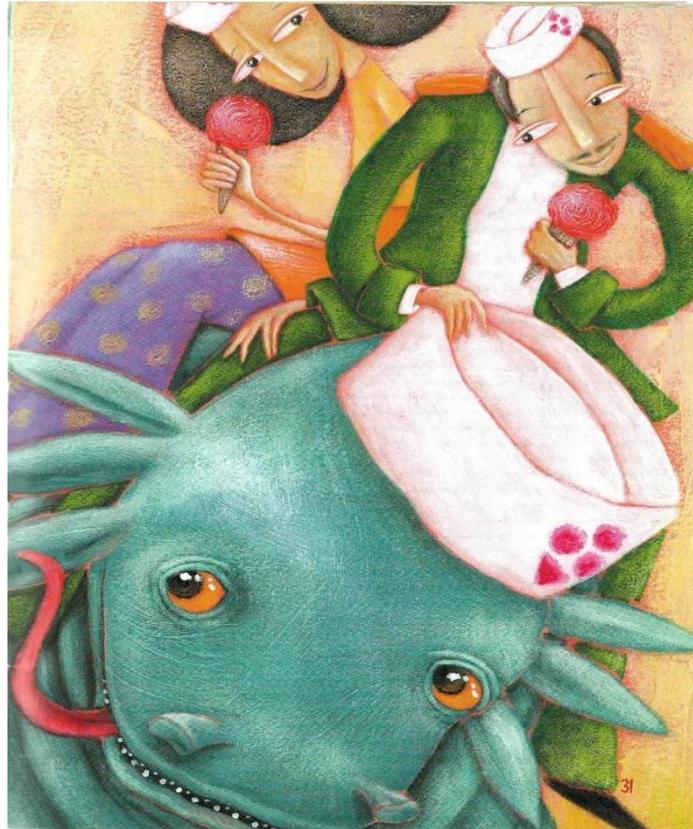


FONTE: Adaptada de RIOS (2012)

Ele foi enviado pela Associação dos Heróis Heroicos em sua primeira missão. Mas assim como os outros dois personagens, o príncipe não segue o estereótipo que se espera, e os três se encontram em uma situação inusitada: o monstro não gosta de carne de princesas, a princesa não quer (e nem precisa) ser salva do monstro e o príncipe não consegue salvar ninguém.

Quando o monstro e o príncipe não conseguem achar uma solução e começam a murmurar pelos cantos, a princesa tem uma ideia, e depois do inverno, viu-se no jornal um anúncio da nova Sorveteria Monstro!

FIGURA 27: O MONSTRO, A PRINCESA E O PRÍNCIPE NA SORVETERIA MONSTRO



FONTE: Adaptada de RIOS (2012)

As receitas exclusivas eram responsabilidade da princesa, as encomendas deveriam ser feitas com o príncipe e o monstro, especialista na área, conversava com os clientes por horas, discutindo os melhores sabores.

Ao longo da leitura desta obra, destaca-se a importância das imagens na leitura de um livro. As ilustrações são tão importantes para a compreensão da história quanto o texto escrito. Desta forma, mesmo sendo uma história comprida, as crianças ouviam e liam atentamente cada detalhe exposto nas páginas do livro. De acordo com Ramos e Panozzo (2011, p. 41) a ilustração tem uma linguagem própria, tendo como função “produzir sentido tanto pela interação que provoca com o leitor por si mesma, como também por sua articulação com a palavra. Dá brilho, sim, e constitui significados, seja isolada, seja aliada à palavra”.

Fanny Abramovich (1989) destaca a necessidade de estar sempre atento a estes detalhes ao escolher uma obra para apresentar às crianças. De acordo com a autora, é necessário “ficar atento aos estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser... E ajudar a criança leitora a perceber isso

(...). Afinal, preconceitos não se passam apenas através de palavras, mas também - e muito!! - através de imagens” (ABRAMOVICH, 1989, p. 40).

Observa-se que nesta obra, escrita por Rosana Rios e ilustrada por André Neves, a ilustração foi muito bem planejada. O livro como um todo foge de estereótipos, apresentando um monstro que não gosta de devorar princesas, uma princesa emancipada e empoderada, e um príncipe míope e desajeitado.

Góes (2010, p. 41) concorda com a posição defendida por Abramovich, ao argumentar que é necessário que os livros infantis “(...) especialmente, nos nossos dias, despertem os jovens para os valores sociais: justiça, paz, liberdade, igualdade e solidariedade”. Ainda de acordo com a autora, não devem ser disponibilizados para as crianças

[...] livros que transmitam uma imagem defasada da posição e dos direitos da mulher: sempre caseira, doméstica, em situação subalterna, como se as mulheres fossem incapacitadas para a liderança e posições de destaque e autoridade. Enfim, como se fossem seres inertes, dóceis, submissos ou, então, objetos de enfeite. (GÓES, 2010, p. 41).

No momento em que a princesa e o monstro se entendem, a leitura do livro foi pausada e as crianças foram questionadas sobre a continuidade ou não da história - se os personagens já tinham se entendido, eles viveriam felizes para sempre desta forma? Instantaneamente LP respondeu contrariada: “Não, ainda falta o príncipe!” Giroto e Souza (2016) argumentam que o conhecimento prévio e as experiências do leitor são aspectos fundamentais para que ele atribua sentido ao texto. De acordo com as autoras (2016b, p. 200)

[...] não basta ter tais conhecimentos para construir sentidos de um texto. É preciso que o leitor consiga associar esses conhecimentos e essas informações uns/umas com os outros/as para que a compreensão textual ocorra. Nesse sentido, o leitor age sobre o texto, ou seja, estabelece um processo de interação com o escritor. Tais ações são estratégias (procedimentos) a que os leitores recorrem a fim de solucionar problemas, tomar decisões, chegar a conclusões, decidir o que é importante, dar vida às decisões de uma narrativa, prever, levantar hipóteses etc.

Para compreender o humor na história *O monstro monstruoso da caverna cavernosa* era necessário que as crianças conhecessem alguma história de monstro, princesa e príncipe. É comum que nesta faixa etária sejam contados vários contos de fadas para as crianças, bem como assistam desenhos e filmes de princesas. Além disso, também foi necessário que elas interagissem com a obra que estava sendo lida para que essas conexões fossem feitas. Percebeu-se que quando LP fez

esse comentário, outras crianças fizeram a mesma conexão. Para Souza e Girotto (2011, p. 12):

A produção por meio da leitura consiste no processo de interpretação desenvolvido por um sujeito - leitor que se depara com um texto, analisa-o, questiona-o com o objetivo de processar seu significado, projetando sobre ele uma visão de mundo para estabelecer uma interação crítica com o texto, produzindo sentidos.

LP, ao entender o estilo de texto que estava sendo lido, estabeleceu conexões com outras histórias já ouvidas anteriormente. Com base em suas experiências prévias (visão de mundo), interagiu com o texto que estava ouvindo e notou a falta do príncipe. Ao mesmo tempo, percebeu que a história tinha características diferentes das que já conhecia, pois logo acrescentou que achava que o príncipe teria medo do Monstro Monstruoso.

Para Abramovich (1989), é fundamental discutir a história com as crianças, dando a elas a oportunidade de perceber, de opinar criticamente. Durante as conversas, as histórias ganhavam novos significados para várias crianças, pois podiam falar suas opiniões e também ouvir a opinião dos amigos. Na turma 2 foi contada no dia 25/05 a história *Feliz Aniversário, Lua*. Nesta história, o urso Bino sobe até o alto de uma montanha para conversar com a Lua. Ao cumprimentá-la a sua voz ecoa pelas montanhas e ingenuamente ele acredita estar conversando com a Lua, porque ela “responde” exatamente as suas palavras. O urso conta que fará aniversário no próximo dia, assim como a Lua. Ambos gostariam muito de ganhar um chapéu. Bino decide então dar um chapéu de presente para sua nova amiga. Quebra seu cofrinho, junta suas moedas e vai à cidade, onde escolhe um chapéu (exatamente aquele que também gostaria de ganhar). À noite, sobe em uma das árvores e deixa o presente lá esperando pela Lua, que vem experimentá-lo, como se pode ver na FIGURA 28:

FIGURA 28: A LUA EXPERIMENTANDO O CHAPÉU



FONTE: ASCH (1992)

Na manhã seguinte, o chapéu está caído no chão, e Bino imagina que a Lua também deixou um presente para ele. Quando ele experimenta o chapéu, um forte vento passa e leva embora o presente do Ursinho. Ele tenta correr atrás, mas não é rápido o suficiente. Por fim, volta ao topo da montanha e conta o ocorrido para a Lua. A mesma coisa aconteceu com sua amiga. Ambos terminam desejando um feliz aniversário ao outro.

Durante a conversa depois da história, a maioria das crianças falou que o urso queria dar um presente para a lua, e por isso comprou um chapéu. AG, entretanto, afirmou: “Mas é claro que o urso não estava falando com a lua. Era o eco”. Ao voltar para a história, vendo as imagens e o texto, MK concordou com AG: “Ele (o urso) falava o que queria ouvir!”.

De acordo com Góes (2010, p. 69 - 70),

No campo da educação literária, o objetivo deve ser formar um leitor consciente de que o livro oferece informações, opiniões, conhecimentos, símbolos para serem assimilados. Mas um leitor que também seja capaz de refletir sobre o que foi lido, pesando os conceitos e opiniões emitidas.

Dessa forma, ressalta-se a importância de ações como a aplicação deste projeto de literatura na escola pesquisada. Oportunizar às crianças momentos em que sejam confrontadas por diferentes histórias, em que possam expressar as conexões que estabelecem entre o texto lido e conhecimentos prévios, permitir que questionem o autor, o texto, a imagem, todas essas ações são essenciais para que se formem leitores conscientes.

5 BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE DESCOBERTA E PRAZER

Como a escola pesquisada contava com uma grande área para a biblioteca, considera-se importante falar sobre esse espaço, pois tem capacidade para influenciar na formação de leitores. As crianças das turmas pesquisadas estavam tendo suas primeiras impressões sobre esse ambiente, dessa forma, tornou-se relevante pensar sobre a especificidade da biblioteca na educação infantil. Portanto, analisa-se neste capítulo a estrutura da biblioteca da escola em que a pesquisa foi realizada, na sequência discorre-se sobre a importância dos adultos envolvidos (professores e bibliotecários) na relação criança-livro e por fim busca-se entender o encantamento demonstrado pelas crianças por este ambiente.

Ao falar sobre uma biblioteca, é comum que venha à mente das pessoas a imagem de um lugar com muitas prateleiras, nelas dispostos muitos livros, muitas vezes empoeirados, com poucas pessoas, silencioso, guardada por um bibliotecário sisudo, sentado em frente a um computador registrando o empréstimo dos livros e cuidando para que o silêncio seja total, repreendendo qualquer ruído. Isso se deve a experiências ruins presentes nas escolas.

Para alguns, porém, a biblioteca é um lugar cheio de vida, onde as prateleiras representam inúmeras possibilidades, onde cada livro corresponde a uma aventura diferente. Segundo Amarilha (1997) é também neste lugar que estão reunidas várias línguas, sotaques e todos os tempos que o homem já viveu, um do lado do outro. Para esse grupo de pessoas, entrar em uma biblioteca para escolher um livro para ler é uma experiência cativante.

A biblioteca da escola pesquisada contava com um acervo de aproximadamente 20.000 livros, dentre eles livros em português, inglês e alemão, atendendo desde o público infantil aos alunos da faculdade que funcionava no período da noite e funcionários da instituição. A área construída era ampla com 201 m², o horário de funcionamento era das 8h30 às 12h, 13h às 18h, 18h15 às 22h, considera-se que esta estrutura atende as necessidades da escola. É importante, de acordo com Silva (2009), que o horário da biblioteca seja cuidadosamente planejado. Deve haver a cautela para não deixar de atender os alunos durante o tempo que estão no ambiente escolar. Essa atenção era tomada nesta biblioteca, pois observava-se que durante os períodos letivos a biblioteca está aberta.

FIGURA 29: BIBLIOTECA



FONTE: Site da Escola.

Na FIGURA 29 tem-se uma vista panorâmica da biblioteca, mas nota-se que a área destinada às crianças pequenas era diminuta e embora a altura das prateleiras seja adequada a elas, os livros são organizados de uma maneira que não podem ver as suas capas. Ao pensar em turmas com 20 crianças e duas professoras, a pequena estrutura acabava por restringir as possibilidades de trabalho na biblioteca. De acordo com Silva (2009, p. 120), “O espaço da biblioteca escolar deve ser bastante flexível, oferecer a possibilidade de se transitar e ser utilizado de forma dinâmica”. Nota-se, entretanto, que com a troca de bibliotecária no meio do ano letivo, houve uma iniciativa de reorganização. A nova bibliotecária explicou às pesquisadoras que optou por uma mudança na disposição do ambiente, pois achou que uma das estantes acabava limitando o espaço. As FIGURAS 30 e 31 mostram essa alteração.

FIGURA 30: ESPAÇO INFANTIL DA BIBLIOTECA NO PRIMEIRO SEMESTRE



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1.

FIGURA 31: ESPAÇO INFANTIL DA BIBLIOTECA NO SEGUNDO SEMESTRE



FONTE: acervo fotográfico da pesquisadora 1.

De fato, a aparência fica mais ampla, mas como os livros são classificados por faixa etária, todos ficam concentrados em uma mesma estante. O resultado dessa situação é demonstrado na FIGURA 32: todas as crianças aglomeradas em uma mesma estante.

FIGURA 32: CONCENTRAÇÃO DE CRIANÇAS PARA ESCOLHER UM LIVRO



FONTE: acervo fotográfico da pesquisadora 2.

Para driblar esta aglomeração, a professora buscou alternativas. A FIGURA 32 mostra uma estratégia criada por ela quando distribuiu vários livros pelo tapete e as crianças puderam escolher tanto entre as obras que estavam no chão quanto as da prateleira. Segundo Silva (2009) o mobiliário deve estar disposto de forma que as crianças fiquem confortáveis ao usá-lo. Caso estejam desconfortáveis, elas podem ter mais dificuldade em se concentrar na leitura. Patte (2012, p. 321) tece reflexões nesta mesma direção, ao afirmar que

A atmosfera acolhedora tem muito a ver com o mobiliário e sua disposição. Se este deve ser adaptado ao tamanho das crianças, deve permitir também que os adultos e os maiores se sintam à vontade. A beleza não é supérflua, todos são sensíveis a ela. Não se trata de criar um ambiente “bonitinho”, e sim harmonioso, que ajude a cada um se sentir em casa.

Portanto, entende-se que quando as crianças encontram um lugar acolhedor, que permita que elas leiam, conversem, pensem, reflitam sobre o que estão lendo, elas criam hábitos.

A biblioteca era usada regularmente pelos alunos do ensino fundamental, sendo que cada turma contava com 50 minutos por semana reservados para usar a biblioteca.

QUADRO 2 - HORÁRIO DAS TURMAS QUE FREQUENTAM A BIBLIOTECA

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:10 – 14:00	5ºA	3ºA	Nível V	2ºB	3ºD
14:00 – 14:50	5ºB	3ºB	Nível V	2ºE	4ºA
14:50 – 15:40	5ºC	3ºC	Nível V	2ºD	4ºB
16:00 – 16:50	5ºD	1ºC	1ºD	2ºC	4ºC
16:50 – 17:40	1ºE	1ºB	1ºA	2ºA	4ºD

FONTE: Biblioteca da escola.

No QUADRO 2, disponibilizado pela bibliotecária da instituição, observa-se como o tempo é organizado. No QUADRO 3, fornecido pela professora 2, observa-se como o tempo foi distribuído entre as quatro turmas de Nível V. Para que todas as turmas do Nível V pudessem ir à biblioteca semanalmente, as professoras repartiram o tempo das três aulas disponíveis para a educação infantil, e dessa forma cada turma contava com 40 minutos para usar a biblioteca.

QUADRO 3 - HORÁRIOS DE BIBLIOTECA DO NÍVEL V

HORÁRIO	TURMA
13:00 - 13:40	Nível V-B
13:40 - 14:20	Nível V-A
14:20 - 15:00	Nível V-D
15:00 - 15:40	Nível V-C

FONTE: Planejamento Semestral da Professora 2

Para que fosse possível que todas as turmas tivessem esse tempo na biblioteca, foi feito um acordo com a bibliotecária e ela começa a atender as crianças

às 13:00 nesse dia. Cada professora regente decide como esse tempo será aproveitado. Na turma 2, as crianças eram separadas em dois grupos e cada grupo tem um tempo para escolher os livros. Quando todas as crianças fizeram o empréstimo, voltam para a sala, mesmo quando ainda há tempo disponível. Para Scheffer e Oliveira (2018) a biblioteca é o espaço onde se pode oportunizar experiências que mobilizam a leitura literária. De acordo com Patte (2012, p. 87), “[...] as oportunidades de leitura da criança e suas escolhas dependem estreitamente da pedagogia do mestre. E isso depende também da organização do estabelecimento”. Entende-se que esse tempo deve ser desfrutado ao máximo. Uma história pode ser preparada, pode-se deixar que as crianças leiam livros sozinhas ou em grupos, muitas obras podem ser exploradas pelas crianças, o professor pode separar previamente obras de um estilo específico, visando expandir os horizontes das crianças. A autora questiona, ainda:

O que são as visitas de classes à biblioteca? Se elas escapam a uma rotina pesada e invasiva e se inscrevem numa pedagogia viva, estão plenamente justificadas. Cabe aos mestres e aos bibliotecários se organizarem para pensar a natureza dessas visitas, de acordo com os objetivos do mestre, os interesses dos alunos e as especificidades da biblioteca. (PATTE, 2012, p. 318)

Ao pensar nas visitas com a turma à biblioteca é necessário, então, que professora e bibliotecária se unam para planejar este encontro, tendo em vista os objetivos a serem alcançados. Caso contrário, uma visita fria e monótona perde o sentido. Não é necessário que professores e bibliotecários saibam responder a todos os questionamentos dos leitores, mas é imprescindível que as crianças sejam instigadas a perguntar, buscar respostas a inquietações que a cercam.

Observa-se, ainda, que na escola pesquisada as crianças não podiam escolher qualquer livro da biblioteca. Eles são separados por faixa etária, como mostra a FIGURA 33.

FIGURA 33: INDICAÇÕES DE LEITURA NA BIBLIOTECA



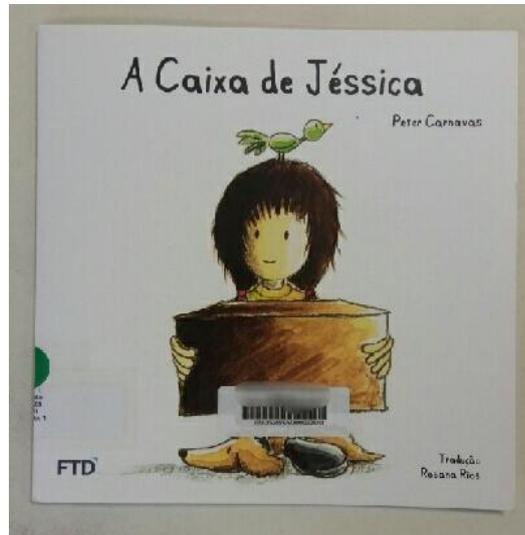
FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1

FIGURA 34: LIVRO ADESIVADO COM A BOLA VERDE



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1.

FIGURA 35 - LIVRO ADESIVADO COM A BOLA VERDE



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 1.

As FIGURAS 34 e 35 são exemplos de obras destinadas às crianças do Nível V e 1º ano. Assim como em cada livro da biblioteca, as prateleiras também tinham uma bola adesivada, indicando quais obras poderiam ser escolhidas pelas crianças. Os livros com bola verde são destinados às crianças do Nível V e do 1º ano, os com bola azul, para o 2º ano e assim sucessivamente. As obras são de qualidade muito variada, sendo possível encontrar livros excelentes no acervo, bem como alguns de péssima qualidade. A idade cronológica é um critério bastante usado por professores e bibliotecários. Para Vygotsky, citado por Cotta (2014, p. 61)

[...] a idade cronológica não pode servir de “critério seguro” para estabelecer o nível real do desenvolvimento da infantil, pois esse tem de se considerar

as bases da educação e do ensino das crianças, a sua relação com o meio, sua vida interna e externa e todo o curso de seu desenvolvimento.

Entende-se que cada criança é única, e que suas personalidades, experiências e o contexto em que estão inseridas são fatores que influenciam o seu desenvolvimento. Desta forma, crianças que têm a mesma idade podem reagir a uma mesma obra de forma completamente diferente.

Segundo Aquino (2012), ao fazer essa separação das obras por faixa etária na biblioteca, a literatura infantil é escolarizada. Outra forma de escolarizar a literatura é o critério de seleção das turmas que podem fazer empréstimo na biblioteca. Entre todas as turmas de educação infantil da escola em que a pesquisa foi realizada, somente as de Nível V (entre 4 e 6 anos), a partir do segundo semestre, podiam emprestar livros.

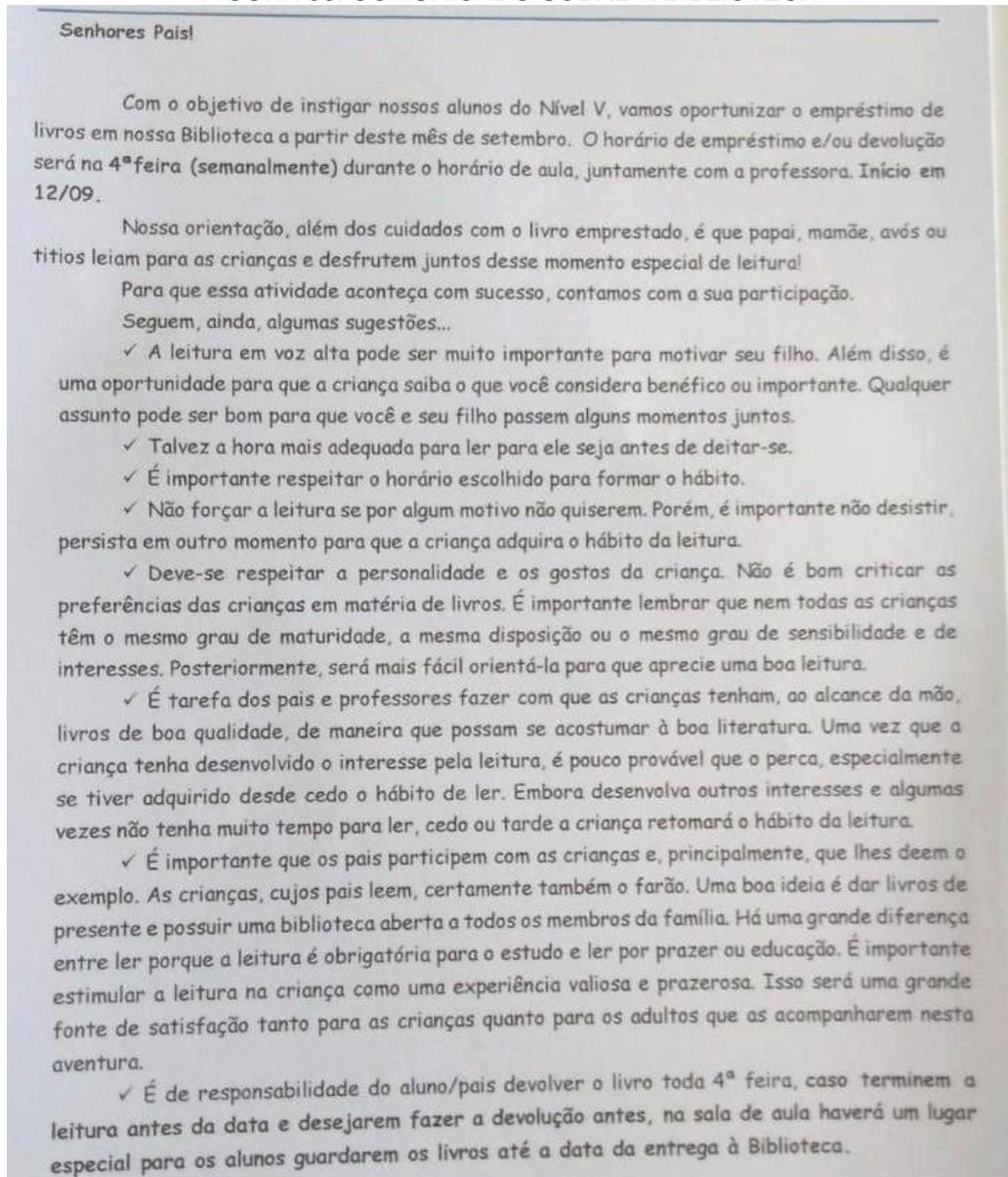
De acordo com o Art. 50 do Regimento Interno da escola, o principal objetivo da biblioteca era incentivar a leitura e a pesquisa. No Art. 51 estavam definidas as funções da biblioteca:

- I. Fornecer subsídios aos alunos e professores no acesso às informações culturais e científicas contidas no acervo bibliográfico;
- II. Adquirir novas obras literárias autorizadas pela Direção Geral do Colégio e cientificar aos professores e coordenadores, através de edital, dessas aquisições;
- III. Incentivar a leitura dos alunos e professores, organizando painéis contendo a programação cultural da cidade;
- IV. Disponibilizar obras literárias, jornais e revistas e outros periódicos, para poder indicá-las e repassar as informações aos alunos, professores, pais e responsáveis e outros interessados;
- V. Empréstimo de livros e periódicos aos usuários, registrando no livro e na carteirinha a data de devolução dos mesmos;
- VI. Organizar os fichários por títulos de obras, autores e assuntos e as estantes conforme os critérios estabelecidos, orientando os usuários na sua utilização;
- VII. Atualizar e manter organizadas as fichas dos usuários, cobrando as multas devidas no caso de devolução de livros após o prazo estabelecido;
- VIII. Restaurar livros, quando necessário e carimbar, registrar e catalogar os novos livros adquiridos;
- IX. Controlar a entrada e saída de alunos, professores e funcionários, do recinto da Biblioteca, guardando o material particular em local adequado;
- X. Auxiliar na organização da Feira Anual do Livro.

Percebe-se uma grande preocupação quanto a organização das estantes, de livros e de registros. Não há nenhuma orientação quanto a preparar alguma contação de história ou algum momento diferente envolvendo a literatura. Apesar da função II ser a aquisição de novas obras, a bibliotecária relatou às pesquisadoras que não havia nenhuma verba destinada a essa compra. No início do mês de

setembro foi enviado um comunicado para casa (FIGURA 36), dando aos pais algumas orientações sobre o empréstimo de livros.

FIGURA 36: COMUNICADO SOBRE A BIBLIOTECA



FONTE: Acervo fotográfico da pesquisadora 2

Na FIGURA 36, observa-se a orientação dada pela escola às famílias quanto ao empréstimo de livros na biblioteca. Nota-se que neste comunicado, enviado às famílias das crianças, há uma preocupação com a formação literária dos pequenos, incentivando a interação das famílias com as crianças ao ler os livros. Além disso, a circular supera grande parte das deficiências apresentadas no regimento interno da escola, assumindo-se a responsabilidade dos professores e das famílias de formar leitores.

Assim, as crianças da turma 2 podiam emprestar semanalmente um livro da “bola verde”. A divisão se dá pela quantidade e complexidade do texto em cada obra. Desta forma, foi possível encontrar muitos livros didatizantes para as crianças pequenas, pois estes apresentam menos complexidade textual e na maioria das vezes um número menor de páginas.

Cada experiência que a criança tem na biblioteca irá influenciar na relação que ela terá com os livros e com este espaço. A escola pode, portanto, influenciar as crianças positiva ou negativamente neste sentido. O papel do mediador de leitura é fundamental nesse processo. Segundo Bortolin e Júnior (2009) a função do bibliotecário não pode estar restrita a emprestar livros e a organizar estantes, mas deve estar aberto às situações imprevistas, ter criatividade e estar disposto a dialogar com o leitor, buscando aproximá-lo da literatura.

Falando especificamente do bibliotecário, Silva (2009) ressalta a importância dele ser dinâmico, pois cabe a ele arquitetar a ponte nas relações biblioteca-aluno, biblioteca-professores e biblioteca-conteúdos. Ainda deve gostar de literatura, ter um bom relacionamento com crianças e alunos de diferentes idades e que compreenda a função da biblioteca. O autor aponta ainda a substituição frequente desse profissional nas escolas públicas do Brasil. Esse fator se assemelha a situação da escola pesquisada. Durante o primeiro semestre contava com uma bibliotecária, que foi substituída por outra no segundo semestre.

A mudança constante desestrutura a sedimentação das estratégias realizadas anteriormente e a biblioteca torna-se, a cada ano, um recomeço. Assim, até o novo profissional aprender o trabalho e conhecer o acervo, o ano letivo praticamente terminou. (SILVA, 2009, p. 133).

Portanto, evitar a mudança do bibliotecário é considerado fundamental para que não haja a desorganização do que já foi realizado e assim existe a continuidade do trabalho. No caso da escola pesquisada a mudança foi positiva para as crianças.

Almeida Júnior e Bortolin (2009) sugerem alguns pontos a serem considerados na organização da biblioteca: acervo atualizado e heterogêneo, atividades interessantes e apropriadas para com a literatura, localização boa dentro da escola, mobiliário adequado, entre outros. Góes (2010) acredita que a biblioteca deve ser um lugar de troca, informação, inserção no meio social. Para ela,

O bibliotecário deve [...] conhecer profundamente o livro, ler muito para poder fazer uma escolha consciente. Deve saber tirar do livro aquilo que ele tem de melhor. Já sabemos que o gosto da criança não pode por si só

contar: ele é condicionado. E, se a deixarmos sozinha para a escolha, ela acabará por escolher dentro do condicionamento. A escolha deve ser entre vários bons livros. (GÓES, 2010, p. 56).

É necessário, ainda, que os professores e o bibliotecário trabalhem em conjunto para que as crianças vivenciem experiências significativas e positivas na biblioteca, visando um avanço no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Patte (2012) os pequenos precisam da presença, da voz, gestos e afeições do adulto para que assim possam saborear a leitura, sentir prazer em ouvir uma história. Aquino (2012) defende que é necessário não somente que o mediador de leitura goste de ler, mas também deve estar preparado para lidar com crianças, ter conhecimento sobre literatura infantil e apreciá-la e como decorrência tenha condições de despertar o gosto pela leitura. Eles precisam se identificar com as histórias e ter a convicção de que elas permitem um exercício de conhecimento de si, do mundo, das pessoas e de sentimentos, o que é importante para o desenvolvimento das crianças. Ceccatini, citado por Cosson (2015) também ressalta que a paixão do leitor pela literatura e pelo ato de contar/ler histórias deve contagiar as crianças. “Tal característica é fundamental para que a “leitura por obrigação” da escola seja efetivamente substituída pela “leitura para o prazer” da mediação.” (COSSON, 2015, p. 167). Portanto, entende-se que a ideia do prazer em ler não vem sozinha, ela tem a participação fundamental do leitor. Neste sentido, notou-se a reação positiva das crianças em relação ao projeto de leitura aplicado na escola. Com a leitura devidamente planejada, o livro bem estudado pelas pesquisadoras, a ação de ler as histórias se tornou prazerosa, uma vivência rica, onde as crianças podiam estabelecer relações com outros conhecimentos que já tinham antes de ler a história, ajudar na construção de significados do texto ao relacionar o que ouviam ao que liam nas ilustrações de cada obra. Dessa forma, a leitura não era apenas um momento passageiro no dia das crianças, mas sim como algo prazeroso, uma experiência em que podiam sentir diferentes emoções, conversar com os textos, rir de histórias engraçadas, ter medo de personagens assustadores como o lobo, relacionar o que estavam lendo com suas próprias histórias de vida.

Para Silva (2009, p. 118),

A biblioteca escolar trará benefícios para o contexto escolar se não for tratada como uma peça decorativa, mas como um organismo vivo que emana para toda a comunidade escolar possibilidades distintas de conhecer, de sedimentar o que já se sabe, de refletir e ampliar a compreensão de mundo dos alunos.

Além de trabalharem em conjunto, esses profissionais devem conhecer bem as crianças e alunos que fazem uso da biblioteca escolar. Também devem estar atentos para que saibam o potencial do material disponível. Neste sentido, Colomer (2017, p. 79) ressalta a essencialidade do bibliotecário ao escolher as obras que farão parte do acervo da biblioteca:

A família, a escola, a biblioteca, as livrarias etc. são instituições sociais em que os meninos e as meninas se encontram com os livros. Em todos esses locais, produz-se uma tensão entre, por um lado, o controle da leitura por parte dos adultos (são eles que selecionam os contos ou os livros que darão, levam as crianças a espetáculos de teatro, decidem entre atividades formativas etc.) e, por outro lado, permitem a liberdade de escolha e do uso do livro por parte do leitor infantil.

Para ela, se essa mediação tiver um bom resultado, a autonomia das crianças para escolher uma boa obra de literatura avançará gradativamente até sua completa independência. As obras selecionadas devem permitir que as crianças ultrapassem os limites que as instituições sociais, citadas por Colomer (2017) impõem. Segundo Patte (2012) a pessoa responsável por escolher as obras presentes na biblioteca deve ser o bibliotecário, atendendo a demanda de famílias, professores e crianças e é ele quem decide também se deve haver eliminação do acervo. As pesquisadoras acreditam que é importante que o bibliotecário conheça bem as crianças, ouça as sugestões delas e também esteja sempre conversando com os professores e ouvindo suas sugestões, pois eles estão em contato direto com as crianças, conhecendo seus interesses. Segundo a bibliotecária da escola, a opinião do professor é muito válida ao comprar livros novos, mas foi percebido que os professores da educação infantil não costumam sugerir, provavelmente porque não têm essa orientação ou mesmo repertório.

No caso da escola pesquisada, a bibliotecária informou às pesquisadoras que não existe nenhuma verba da escola destinada a compra de novos livros infantis. Junto com a semana literária da escola, existe uma feira do livro, que ocorre anualmente. Essa feira é organizada pela biblioteca e contava com algumas livrarias que vem até a escola vender livros. As crianças e os alunos de toda a escola podiam ir até esse ambiente organizado junto com suas professoras durante as tardes ou também visitá-la em outros horários com seus responsáveis para realizar a compra de algum livro. A bibliotecária disse que uma parte do lucro da venda dos livros era destinada para a compra de novas obras. Estas são sugeridas pelos vendedores presentes na feira. Quando a escola recebe essas novas obras, a bibliotecária

confere se todas as obras estão de acordo com os valores da escola e para que faixa etária são adequados. Novos livros também são adquiridos se algum professor levar alguma sugestão à bibliotecária. Neste caso, a sugestão é repassada à coordenação, que era responsável pela autorização ou não da compra.

Segundo Colomer (2017) a literatura infantil e juvenil atual é extremamente rica e não pode ser deixada de lado. Percebe-se que a escola pesquisada não se dedica muito em renovar o seu acervo, e as novas obras são na maioria das vezes recomendadas pelas editoras, que visam antes a venda de seus títulos e não necessariamente a qualidade das obras.

Ver a biblioteca apenas como peça decorativa significaria perder um recurso essencial na formação das crianças leitoras. Souza, Lopes e Vinhal (2013, p. 401) ponderam, ainda, que ao se tornar um espaço para se guardar livros, a biblioteca tem “perdido também seu caráter político e educativo de ser biblioteca, descaracterizando sua função essencial de formação de leitores”. É necessário que se veja a biblioteca como um espaço dinâmico, onde acontecem atividades, relacionamentos, um lugar de aprendizagem e prazer coletivos.

Para Garcia (1989), quando a biblioteca não cumpre sua função, prejudica a todos os envolvidos: os professores deixam de ter um importante recurso pedagógico, o bibliotecário se frustra ao pensar apenas nas impossibilidades e a criança perde uma oportunidade de ampliar os horizontes. De acordo com o autor,

A biblioteca escolar deve existir como um órgão de ação dinamizadora e não cair na passividade que, às vezes, nos leva a não efetuar um trabalho difusor de informações por não nos sentirmos estimulados e respaldados por aqueles que seriam, em primeira instância, beneficiados pelo trabalho da biblioteca. (GARCIA, 1989, p. 14).

A busca por livros na biblioteca não pode se tornar um ato rotineiro. Pelo contrário, a biblioteca deve ser entendida e vivenciada como um lugar especial, onde o leitor pode se encontrar com seu tempo interior.

Dessa forma, para que uma biblioteca escolar seja identificada como tal, ter um lugar com livros guardados em estantes não é suficiente. Arena (2009, p. 163) afirma que não são os objetos físicos que dão vida a esse lugar, mas ela se torna viva “pela existência das relações entre crianças, livros, professores de biblioteca e professores da sala de aula.” Professores e bibliotecários são essenciais para que a biblioteca cumpra seu papel, porém, não são os únicos sujeitos envolvidos nesse processo. Além dos profissionais da instituição, destaca-se a essencial presença do

leitor ao se pensar este espaço, pois é ele quem traz vida para os livros guardados na estante.

Durante o projeto, as crianças foram levadas à biblioteca pela primeira vez no ano, e ficaram impressionadas com a quantidade de livros expostos ali. Uma das primeiras perguntas feitas, com um tom entusiasmado, foi: “Podemos levar um livro pra casa?”.

O fascínio das crianças pela biblioteca é explicado por Abramovich (1989, p. 162-163):

[...] uma biblioteca é um centro de descobertas, de silêncio repousante, de provocação para olhar, mexer e encontrar algo de saboroso ou noviadeiro... de possibilidades de sentar numa mesa e ficar por muito tempo virando páginas e páginas de livros raros, não encontráveis em casa...

JR ficou muito impressionado com a quantidade de livros dispostos pelas prateleiras e logo quis escolher uma obra para levar para casa. Para ele, escolher apenas um livro foi uma missão difícil, pois muitas capas chamavam a sua atenção. Depois de alguns minutos explorando diversas capas espalhadas pelo chão, ele foi até a pesquisadora 2 e perguntou: “Vamos voltar aqui outras vezes? Vou poder emprestar mais livros?”.

Corsino (2014) ressalta a influência que a escola tem na formação de leitores e assim se torna responsável pelo acesso das crianças às obras de qualidade e também pela qualidade das mediações entre livros e crianças. Entendendo que o papel do adulto seja potencializar as experiências das crianças, se tratando da literatura, a pesquisadora 2 separou dentre os livros dispostos na prateleira verde aqueles que se destacam pela qualidade de seus componentes externos (capa, diagramação, ilustração), internos (espaços vazios a serem preenchidos pela reflexão do leitor) e pela sua capacidade emancipatória (desafio o leitor, criar expectativas, surpreendê-lo, despertar a fruição).

JP escolheu uma obra ao folheá-la e se impressionar com as ilustrações: “Essa história é engraçada, quero mostrar pra minha irmã!”. TW se impressionou com as expressões no rosto do macaco e do leão ilustrados na capa do livro *Ploft!*: “O leão está bravo...”. FS foi atraído pela enorme aranha ilustrada na capa de um livro: “Eu não tenho medo de aranha”. LT achou engraçado que no livro escolhido um elefante enorme parecia ser muito medroso. JR reconheceu uma história que já tinha ouvido outra vez: “Essa história é do Zivaldo! Eu lembro dessa maçã!”.

Ferreira, Scorsi e Silva (2015) afirmam que para que a biblioteca continue encantando os leitores é essencial que ela não seja estática, mas que acompanhe as possibilidades que venham a surgir, pois as crianças facilmente se empolgam e ficam fascinadas com mudanças percebidas, com situações novas, mesmo que as alterações sejam sutis. Para eles deve-se considerar “[...] que o espaço físico, com tudo aquilo que colocamos dentro dele, a arrumação que fazemos, o cuidado que temos, adquire uma força que não podemos ignorar na comunicação do que desejamos construir.” (2015, p. 59) Portanto, um ambiente renovado se torna mais atraente para os pequenos leitores.

Entende-se que a biblioteca escolar é um lugar de ricas possibilidades para a formação de leitores e indivíduos. Com uma organização boa e pensada nas crianças, junto de um trabalho competente com um bibliotecário ativo e professores interessados, o encantamento dos meninos e meninas pela literatura será construído.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo principal ressaltar a importância de um trabalho bem planejado com literatura na educação infantil, visando a formação de leitores. Para isso, as pesquisadoras buscaram em diversos autores um referencial teórico sobre a literatura na educação infantil, foram realizadas observações sobre como se dava o trabalho com literatura em duas salas de uma escola privada de Curitiba e a partir disso elaboraram planejamentos de um projeto de literatura, que foram aplicados nessas turmas. Dessa forma, foi possível observar as diferentes reações das crianças quando as leituras aconteceram aleatoriamente e quando foram planejadas. Esse tema ainda é pouco discutido na formação de professores, e as consequências dessa negligência podem ser observadas nas escolas, que pouco trabalham com a leitura na educação infantil, e muitas vezes priorizam a literatura didatizante.

O processo de letramento literário na educação infantil tem algumas especificidades, pois nesta etapa de desenvolvimento a criança geralmente não sabe decodificar os códigos da escrita, e dessa forma, o professor se torna o principal responsável por proporcionar a ela vivências significativas com a literatura. Dessa forma, é necessário que o professor assuma o papel de mediador de leitura com responsabilidade, buscando o letramento literário das crianças.

A partir de um trabalho bem planejado com literatura, as experiências das crianças com a leitura vão se ampliando e acumulando, fazendo com que os pequenos leitores percebam que podem dar variados sentidos a realidade à sua volta. Dessa forma, foi percebido que quanto mais cedo a criança for exposta à boa literatura, bem mediada, mais provável é que desenvolva a capacidade de enxergar além do óbvio, ler nas entrelinhas e exercer seu senso crítico.

Durante a construção deste trabalho, foi possível observar algumas mudanças na escola pesquisada. Na turma 1, a professora demonstrou bastante empolgação durante o projeto de leitura. Além da pesquisadora dessa sala dar continuidade a esse trabalho no segundo semestre, a própria professora regente começou a realizar mais leituras para a turma. Ela buscou na biblioteca e também em outras salas novos livros para contar. A cada final da história, ela promovia uma conversa sobre sentimentos e opiniões despertados durante a leitura. Também foi dado início ao projeto “Livro Viajante”, que consiste em emprestar para cada criança

um livro da sala por uma semana. Os pequenos demonstraram muita empolgação com esta prática e relatavam semanalmente como ocorreu a leitura e qual era a trama que se passava no livro escolhido. Na turma 2, a professora passou a demonstrar muito interesse no projeto de literatura quando percebeu os resultados obtidos nas leituras. As crianças passaram a observar os livros atentamente enquanto ouviam as histórias e começaram a contribuir ativamente na construção de significados dos textos lidos. A professora passou, então, a ler com mais frequência para as crianças, em todas as semanas. Além disso, percebeu-se que o trabalho deixou de ser improvisado, na maioria das vezes, pois ela notou que quando conhecia a obra que iria ler, conseguia envolver mais as crianças na história.

Pensando-se no contexto geral da escola, notou-se que há estrutura para um ótimo trabalho com a literatura, algo que não é comum em instituições de educação infantil, porém em certa medida este potencial é desperdiçado. A intenção das pesquisadoras com o projeto de leitura também foi provocar na escola que se pense uma melhor forma de aproveitar o potencial de formação de leitores.

A coordenadora da educação infantil, ao acompanhar o desenvolvimento do projeto de leitura na escola, notou que este era um trabalho muito importante e que a escola poderia melhorar. Para isso, convidou as pesquisadoras a apresentarem sua pesquisa e experiências às professoras na última semana pedagógica do ano em dezembro/2018, visando incorporar a literatura à rotina das turmas de educação infantil na escola, numa demonstração de que um trabalho bem planejado com a literatura pode ser decisivo para proporcionar uma ampliação no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. Scipione, 1989.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In.: SOUZA, Renata Junqueira. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 205 - 218.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Pesquisa em Síntese**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149 – 168, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a10v1658.pdf>>. Acesso em 09 de outubro de 2018.
- ANJOS, Ana Moura Tavares dos; VIEIRA, Hamilton Perninck. Formação docente e literatura infantil: contribuições para o desenvolvimento de leitores na educação infantil. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, p. 303-322, 2015. São Paulo. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3717/3161>>. Acesso em 22 set. 2018.
- AQUINO, Kenia Adriana de. **O nascimento do leitor: ler, contar e ouvir histórias na educação infantil**. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial; Boa Esperança, MT: EdUFMT, 2012.
- ARENA, Dagoberto Buim. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 205-218
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASCH, Frank. **Feliz aniversário, Iua**. Tradução de: CALVI, Gian. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Autores & Agentes & Associados, 1992.
- BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 205-218.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 13 set. 2018.
- BRENMAN, Ilan; ZILBERMAN, Ionit. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque Book, 2008.

CARNAVAS, Peter. **A caixa de Jéssica**. Tradução de: RIOS, Rosana. São Paulo: FTD, 2010.

COELHO, Bethy. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2009.

CORSINO, Patricia. **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COTTA, Maria Amélia de Castro. **Irmãos Grimm e estratégias de leitura: diálogos entre a escola e a formação de leitores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

CURITIBA. **Projeto Político Pedagógico do Colégio**. Curitiba, Paraná, 2012.

CURITIBA. **Regimento Interno do Colégio**. Curitiba, Paraná, 2017.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. In.: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira (orgs). **Literatura e educação infantil: para ler contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b. Volume 2. p. 29 - 64.

DE PENNART, Geoffroy. **O lobo voltou!** São Paulo: Brinque-Book, 2011.

DOHME, Vania D'Angelo. **Técnica de contar histórias**. São Paulo: Informal Editora, 2000.

DONALDSON, Julia. **O Grúfalo**. Tradução de: DE AQUINO, Gilda. 2. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento da articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 69 - 96.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo; SILVA, Lílian Lopes Martin. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (orgs). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 49 - 68.

____ ; SILVA, Lílian Lopes Martins. O texto, quando se transforma em livro. In.: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira (orgs). **Literatura e educação infantil: para ler contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016a. Volume 1. p. 149 - 166.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler. São Paulo: Blucher, 2012.

GARCIA, Edson Gabriel (org). **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira (orgs). **Literatura e educação infantil**: para ler contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016a. Volume 1.

_____. **Literatura e educação infantil**: para ler contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b. Volume 2.

_____. **Estratégias de leitura**: uma alternativa para o início da educação literária. *Alabe*. n. 4. p.55-76. dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/viewFile/87/61>>. Acesso em: 04 set. 2018.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In.: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (orgs.) **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, Autentica, 2007.

KAERCHER, Gládis Elise. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LIMA, Elieuzza Aparecida; FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; CASTRO, Rosane Michelli. A contação de histórias: o entorno em questão. In.: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b. p. 173 - 195.

LIMA, José Augusto Soares Lima. Uxa, ora fada, ora bruxa: a conexão como estratégia de leitura. In.: SOUZA, Renata Junqueira; PINHEIRO, Hélder (orgs.). **Literatura infantil e formação de leitores**: estratégias de leitura. Campina Grande: UFCG, 2015. p. 75 - 88.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACIEL, Eliane Nunes Silva. NANTES, Eliza Adriana Sheuer. Análise da propaganda “sala de espera” usada como recurso persuasivo para o incentivo à leitura. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação, v. 26, n.3, p. 343-368, 2015. São Paulo. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3680/3163>> . Acesso em: 19 set. 2018.

MARTINS, Thaísa Rochelle Pereira. Entre inferências e conexões: uma sugestão de abordagem com o livro até as princesas soltam pum, de Ilan Brenman. In: PINHEIRO, H.; SOUZA, R. J. (orgs.). **Literatura infantil e formação de leitores**: Estratégias de Leitura. Campina Grande: UFCG, 2015. p. 55 - 74.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In.: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000, p. 175 - 200.

PAIVA, Aparecida. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca da Escola. In.: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 137 – 156.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto, PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

REDIN, Marita Martins. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In.: REDIN, Marita Martins. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 19 - 37.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. 1. ed. São Paulo: Global, 2010

RIOS, Rosana. **O monstro monstruoso da caverna cavernosa**. São Paulo: Universo Livros, 2012.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo. Biruta. 2009.

SAMPAIO, Mariana; LIMA, Elieuzza Aparecida. Estratégias de leitura na educação infantil: possibilidades do trabalho docente com livros de literatura infantil. In.: SOUZA, Renata Junqueira; PINHEIRO, Hélder (orgs.). **Literatura infantil e formação de leitores: estratégias de leitura**. Campina Grande: UFCG, 2015. p. 11 - 26.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes; OLIVEIRA, Márcia Mariana Santos de. A biblioteca escolar e a literatura: reflexões sobre a formação de leitores em um curso de extensão. In.: **Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva**. Belo Horizonte, 2018.

SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. Tradução de: JAHN, Heloisa. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de (orgs). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 115-135.

SIMÕES, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. Álabé, 2014.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005

SISTO, Celso; MOTOYAMA, Juliane. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In.: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b. p. 111 - 138.

SOUZA, Renata J.; LOPES, Leonardo M.; VINHAL, Tatiane P. Biblioteca escolar: Sobre o espaço e a formação do leitor. **Ensino em Re-Vista**. v. 20, n. 2, p. 397-410, 2013.

SOUZA, Renata J.; NETO, Irando Alves Martins; GIROTTTO, Cyntia G. G. Simões. Caminhos para o ensino da leitura literária na educação infantil. In.: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira (orgs). **Literatura e educação infantil**: para ler contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b. Volume 2, p. 195 - 215.

STEAD, Philip C. **Um dia na vida de Amos McGee**. Tradução de: LANGONE, Hugo. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

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

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In.: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto. VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183 – 206.

VAGULA, Vania Kelen Belão; BALÇA, Angela. Ler na educação infantil: mediação, literatura e aprendizado. In.: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira (orgs). **Literatura e educação infantil**: para ler contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b. Volume 2.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Coordenadora Pedagógica

Eu, _____,

declaro que aceito participar voluntariamente da pesquisa-ação que será desenvolvida no _____ onde atuo como Coordenadora Pedagógica, pelas pesquisadoras Debora Andressa da Silva e Marina Klassen durante o período de fevereiro a setembro de 2018.

O benefício esperado com essa pesquisa é relacionado a melhora na qualidade de ensino, principalmente relacionada ao desenvolvimento e o aprimoramento da leitura literária das crianças da turma Nível IV C e Nível V C que se encontram na faixa etária de 4 e 5 anos.

Estou ciente de que minha contribuição acontecerá por meio de entrevistas escritas e/ou gravadas individualmente, no transcorrer do ano de 2018. O procedimento para realizar a entrevista, o local e as perguntas deverão ser acordados previamente com as pesquisadoras.

Confirmo também que fui informada de que os nomes das professoras e das crianças envolvidas não serão divulgados e de que as imagens fotográficas geradas durante a pesquisa serão tratadas digitalmente para impedir que as fisionomias sejam identificadas.

Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas bem como a possibilidade de em qualquer momento voltar a pedir esclarecimentos, se necessário com as pesquisadoras e a orientadora desse projeto, professora Dr. Elisa Maria Dalla-Bona.

Para contribuir com o avanço do conhecimento na área da leitura literária, declaro ceder a esta pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos prestados por mim durante as sessões de pesquisa, ficando as pesquisadoras autorizadas a utilizar, divulgar e publicar os dados para fins científicos e educacionais.

Curitiba, 23 de março de 2018

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Coordenação Pedagógica da
Educação Infantil

Debora A. da Silva Marina Klassen

[Assinatura das Pesquisadoras Responsáveis]

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**
Diretor

Eu, _____, diretor do _____ autorizo a realização nesta escola da pesquisa-ação relacionada à literatura na Educação Infantil, a ser desenvolvida pelas pesquisadoras Debora Andressa da Silva e Marina Klassen, no período de fevereiro a setembro de 2018.

Estou ciente de que o benefício esperado com essa pesquisa é relacionado a melhora na qualidade de ensino, principalmente o desenvolvimento e o aprimoramento da leitura literária das crianças da turma Nível IV C e Nível V C que se encontram na faixa etária de 4 e 5 anos.

Confirmo que fui informado de que não serão divulgados os nomes da escola, das professoras e das crianças envolvidas e de que as imagens fotográficas geradas durante a pesquisa serão tratadas digitalmente para impedir que as fisionomias sejam identificadas.

Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas bem como a possibilidade de em qualquer momento voltar a pedir esclarecimentos, se necessário com as pesquisadoras e a orientadora desse projeto, professora Dr. Elisa Maria Dalla-Bona.

Para contribuir com o avanço do conhecimento na área da leitura literária, declaro ceder a esta pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos prestados por mim durante as sessões de pesquisa, ficando as pesquisadoras autorizadas a utilizar, divulgar e publicar os dados para fins científicos e educacionais.

Curitiba, 23 de março de 2018

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Debora A. da Silva Marina Klassen

[Assinatura das Pesquisadoras Responsáveis]

APÊNDICE 3 - PLANEJAMENTO PARA A TURMA 1

1. Justificativa

Os momentos e atividades descritos neste planejamento são parte do Trabalho de Conclusão de Curso das alunas Debora Andressa da Silva e Marina Klassen, com o tema: “Uma pesquisa ação na formação de leitores na educação infantil”. No trabalho, pretendemos responder às seguintes questões: como o professor pode explorar a literatura em salas de aula da educação infantil? Que reações a literatura pode despertar nas crianças quando a ação for bem planejada?

O Nível IV C, para o qual foi elaborado este planejamento, tem 19 crianças, entre elas 13 meninas e 6 meninos, uma professora regente e uma professora auxiliar. A turma é relativamente agitada e também muito participativa e criativa. O comportamento durante os momentos de leitura varia de acordo com a qualidade da obra. Muitas vezes, a leitura acontece quando algum livro se encaixa no conteúdo tratado durante determinada semana ou mesmo quando se tem um tempo ocioso. Aquino (2012, p. 80) responde em seu livro sobre o que fazer com a literatura infantil

[...] o professor precisa ter muito claro que leitura livre não é estudo. O leitor, desde muito pequeno, não precisa querer logo parar de ler para executar seja que atividade for: pintar, escrever, desenhar, falar. O que o leitor precisa é simplesmente ler. E ler o texto literário é descobrir, é sentir. E de todas as leituras que fiz e de minhas experiências, fica que, mais importante do que descobrir e sentir enquanto se lê, é amar os textos lidos.

Levando em conta a citação acima, a ideia com esse planejamento é trazer o prazer que a literatura pode proporcionar e permitir que as crianças conversem sobre as obras, deixando-os livres para comentar suas opiniões, pois segundo Edi Fonseca (2012, p. 51) “A literatura é espaço de construção de subjetividades, portanto o mesmo livro pode levar pessoas diferentes a lugares diversos, mexer com as sensações e sentimentos.”

Buscando atender o interesse e necessidade da turma para esse planejamento, observei durante dois meses as reações das crianças para os livros lidos e também o contexto das crianças, suas personalidades e acontecimentos importantes em suas vidas que afetam o dia a dia.

Assim, este planejamento considera as características da turma e seus interesses para propiciar a formação leitora deste grupo de crianças. Os momentos de leitura serão realizados durante seis semanas, tendo como data de início o dia 23

de maio de 2018 e término no dia 29 de maio, às quartas e sextas-feiras com 30 minutos de duração em cada dia.

A cada semana será abordado um tema diferente, por meio de obras que se destacam pela qualidade dos seus componentes externos (capa, diagramação, ilustração), internos (espaços vazios a serem preenchidos pela reflexão do leitor) e pela sua capacidade emancipatória (desafiar o leitor, criar expectativas, surpreendê-lo, despertar a fruição).

Teremos a semana com livros que mostram a esperteza. Os livros apresentam situações em que os personagens devem ser espertos e buscar alguma maneira de se safar de determinada situação. Esse tema foi pensado, pois normalmente nas aulas de 'Lego' da nossa sala tem alguma 'situação-problema' a ser resolvida e é interessante ver a forma criativa que cada um busca para solucionar o problema. A semana com um livro que com muito humor "humaniza" as princesas, ressaltando que elas têm atitudes como todas as pessoas, inclusive que soltam gazes. A semana com livros que tratam sobre rejeição mostra o quanto cada um é especial no seu jeito de ser. A semana com livros que falam sobre a morte ocorrerá porque temos uma menina que perdeu o seu irmão e também algumas crianças que perderam seus avós recentemente. Muitas vezes se esquece que as crianças também passam por seu luto, mas cada uma o enfrenta à sua maneira. A ideia com essas histórias é trazer um assunto tão delicado e difícil usando a literatura. Teremos também a semana com fábulas, pois esse gênero normalmente apresenta animais com características humanas e as crianças também se interessam por essas histórias. E, por fim, a semana com livros que tratam sobre o medo, porque a insegurança é um comportamento frequente em crianças desta idade.

2. Descrição de atividades

Semana 1: Livros que mostram a esperteza

- **23/05** "O Grúfalo" de Julia Donaldson

Sinopse:

Usando de astúcia e imaginação, um ratinho vai criando um monstro terrível e assustador - o Grúfalo - e diverte-se espantando seus predadores. Mas, qual não é seu espanto ao ver sua imaginação personificada à sua frente. 'O Grúfalo', de Julia

Donaldson, é uma divertida fábula sobre os poderes da nossa imaginação. As bonitas ilustrações, de Axel Scheffler, complementam a graça do texto e convidam a acompanharmos o ratinho em seu passeio pela floresta.

Técnica utilizada: leitura mostrando o livro

Objetivos:

- *Ter a concentração das crianças no momento da leitura
- *Provocar um diálogo após a leitura
- *Incentivar que coloquem suas opiniões e sentimentos sobre a obra lida

Como fazer:

*Ler o título e provocar as crianças a tentarem descobrir do que essa história trata. Provavelmente as crianças não saberão o que é um grúfalo, mas talvez notarão que na capa tem um personagem bem pequeno e outro bem grande e assim podem criar possibilidades para algum acontecimento.

*Ler o nome do autor e do ilustrador. Contar que esse livro não foi escrito no Brasil, mas sim por uma escritora britânica e traduzido por Gilda de Aquino.

*Cada leitor tem uma reação diferente da história lida, por isso agora é hora de abrir espaço para que crianças e professoras coloquem seus sentimentos, opiniões, interpretações sobre a história. Deixar que contem qual sua parte preferida e o motivo. Provocá-los a pensar porque o ratinho se deu bem ao final da história e qual estratégia foi usada por ele para não virar alimento do Grúfalo.

*Permitir que as crianças peguem o livro na mão e possam folheá-lo

*Levar alguns livros da biblioteca que possuam personagens esquisitos, assim como o Grúfalo e deixar o momento final para as crianças lerem,

Material necessário:

- *Livro “O Grúfalo”
- *Livros da biblioteca

- **25/05** “Quero meu chapéu de volta” de Jon Klassen

Sinopse:

O chapéu do urso sumiu. E o urso quer seu chapéu de volta. Interpelando os animais que encontra, ele acaba vendo seu chapéu vermelho e pontudo na cabeça do coelho e dá um jeito de recuperá-lo. Este livro acompanha a busca do urso, com ilustrações extremamente expressivas e pouquíssimas palavras.

Técnica utilizada: Velcômetro (são desenhos dos personagens da história em diversas posições que são afixados em um quadro neutro). Nesse caso, usaremos os quadros de imã que a escola possui. Os personagens terão imã e serão colocados conforme o andamento da história.

Objetivos:

- *Ter a participação das crianças durante o preparo
- *Provocar um diálogo após a leitura
- *Incentivar a encenação da história lida

Como fazer:

- *Levar os personagens impressos e com imã colado no verso de cada personagem
- *Preparar a roda e explicar para as crianças que hoje não vamos ler o livro como normalmente é feito, mas que a professora a preparou de forma diferente. Foram impressos os personagens do livro e colocados imã no verso. A história será contada da mesma forma que é no livro, mas em um quadro.
- *Ler o nome do autor e ilustrador. Dizer que o autor não é brasileiro, mas que o livro foi traduzido.
- *Contar a história fazendo uso do quadro e dos personagens levados
- *Cada leitor tem uma reação diferente da história lida, por isso agora é hora de abrir espaço para que crianças e professoras coloquem seus sentimentos, opiniões, interpretações sobre a história. Deixar que contem qual sua parte preferida e o motivo; instigar as crianças a buscarem relacionar essa história com algum filme ou outra história. Durante a conversa, provocá-los a pensar porque o urso não percebeu que o chapéu estava na cabeça do coelho da primeira vez e qual foi a solução criada por ele para ter o chapéu de volta.
- *Dividir a turma em dois grupos e sugerir que recontemos a história usando as crianças como personagens. O livro apresenta falas simples e curtas, o que facilita esse momento de encenação. A história tem 9 animais diferentes, então em cada grupo, cada criança será um animal. As professoras auxiliarão as equipes a se organizarem. Entregar um chapéu vermelho para cada equipe e dar alguns minutos para se prepararem. Assim que estiverem prontos, cada equipe poderá se apresentar.

Material necessário:

- *animais da história impressos com imã colado no verso
- *quadro de imã (tem na sala de aula)

*2 chapéus vermelhos

Semana 2: Livro que apresenta curiosidades

- **30/05** “Até as princesas soltam pum” de Ilan Brenman

Sinopse: Laura é uma garotinha e, como toda criança, é bem curiosa. E uma das questões que mais a intrigam, assim como a seus colegas de escola, é saber se as lindas princesas de contos de fadas soltam ou não pum. Ela recorre ao pai para esclarecer esta dúvida tão perturbadora, que, por sua vez, recorre ao antigo "livro secreto das princesas". Com ele, vem a confirmação: sim, Cinderela, Branca de Neve e até a Pequena Sereia sempre soltaram pum! Mesmo diante da realidade, Laura sabe que as princesas dos contos de fadas continuam a ser as mais lindas.

Técnica Utilizada: leitura

Objetivos:

- *Ter a atenção das crianças durante a leitura da história
- *Incentivar que falem com naturalidade sobre eliminação de gases
- *Provocá-los a pensar que as princesas e príncipes têm atitudes humanas
- *Refletir sobre a relação entre pai e filha

Como fazer:

- *Ler o nome do livro, do autor e ilustrador. Contar que o autor é brasileiro e que esse livro também está no acervo da biblioteca da escola.
- *Ler a história com o livro virado para as crianças para que simultaneamente visualizem as ilustrações
- *Cada leitor tem uma reação diferente da história lida, por isso agora é hora de abrir espaço para que crianças e professoras coloquem seus sentimentos, opiniões, interpretações sobre a história. Deixar que contem qual sua parte preferida e o motivo; instigar as crianças a buscarem relacionar essa história com algum filme ou outra história. Levá-los a pensar o que mais será que os príncipes e princesas fazem? Será que eles também têm dor de barriga? Será que na casa deles também acaba a luz às vezes? Por quê?
- *Levar para a sala, livros que estão na biblioteca sobre princesas e príncipes. Separá-los em duplas e entregar um livro para cada dupla. As duplas devem folhear o livro e pensar o que de curioso e de diferente poderia ter acontecido durante essa história. Incentivar que olhem bem as imagens e os detalhes.

Material necessário:

- *Livro “Até as princesas soltam pum”
- *Livros da biblioteca

Semana 3: Livros que tratam sobre a rejeição

- **06/06** “Flicts” de Ziraldo

Sinopse:

"Flicts" conta a história de uma cor "diferente", que não consegue se encaixar no arco-íris, nas bandeiras e em lugar nenhum, e que ninguém, a princípio, reconhece seu merecido valor. Ao longo do livro, Flicts vai se conformando que "não tinha a força do Vermelho, não tinha a imensidão do Amarelo, nem a paz que tem o Azul".

Técnica utilizada: leitura

Objetivos:

- *Ter a atenção das crianças durante a leitura
- *Provocar um diálogo ao final da leitura
- *Conhecer mais sobre o autor da história de hoje

Como fazer:

- *Mostrar o livro e apresentar o autor e ilustrador. Contar que Ziraldo é um escritor brasileiro e que também é autor da história “O menino maluquinho”, que inclusive também virou filme, e de tantas outras obras (levar outros livros de Ziraldo para que eles possam visualizar). Levar uma imagem de Ziraldo e contar um pouco sobre sua vida. (onde nasceu, como sua carreira começou)
- *Contar que na biblioteca da escola há muitos livros, e esse é um deles
- *Ler a história com o livro virado para as crianças para que simultaneamente visualizem as ilustrações
- *Cada leitor tem uma reação diferente da história lida, por isso agora é hora de abrir espaço para que crianças e professoras coloquem seus sentimentos, opiniões, interpretações sobre a história. Deixar que contem qual sua parte preferida e o motivo; instigar as crianças a buscarem relacionar essa história com algum filme ou outra história. Levá-los a pensar porque essa cor não era valorizada assim como as outras.
- *Distribuir os livros de Ziraldo para que as crianças os leiam

Material Necessário:

- *Livro “Flicts”

*Outros livros de Ziraldo que estão na biblioteca da escola

- **08/06** “A caixa de Jéssica” de Peter Carnavas, traduzido por Rosana Rios

Sinopse:

Jéssica está se preparando para seu primeiro dia de aula. Conseguirá ela fazer amigos ou se sentirá sozinha? Depois de muito pensar, experimentou algumas maneiras de fazer amizade na escola - levou sua caixa e, de dentro dela, tirou seu ursinho, bolinhos para os colegas comerem, sua cachorrinha para brincar com eles. Mas nada foi muito eficaz. Até que, de dentro de sua caixa, surgiu algo muito especial.

Técnica utilizada: caixa mágica

Objetivos:

- *Ter a atenção das crianças durante a leitura
- *Provocar um diálogo ao final da leitura
- *Incentivar as crianças a pensarem o que de especial teria em sua caixa
- *Levá-los a refletir que cada um é especial

Como fazer:

- *Apresentar o livro, autor e ilustrador. Contar que esse também é um livro traduzido.
- *Questionar o que as crianças acham que vai ter dentro da caixa da Jéssica
- *Começar a leitura do livro
- *Levar uma caixa de papelão e colocar dentro os objetos que Jessica tira durante a história e durante a leitura usá-la nos momentos certos
- *Cada leitor tem uma reação diferente da história lida, por isso agora é hora de abrir espaço para que crianças e professoras coloquem seus sentimentos, opiniões, interpretações sobre a história. Deixar que contem qual sua parte preferida e o motivo; instigar as crianças a buscarem relacionar essa história com algum filme ou outra história. Perguntar sobre os sentimentos da personagem principal e se mais alguém da nossa sala já se sentiu da mesma forma. Provavelmente alguma criança irá dizer que ela estava triste pois não tinha nenhum amigo.
- *Dar às crianças uma tarefa de casa: pedir que para a próxima semana cada um traga em uma caixa algo muito especial.
- *No dia que eles trouxerem a caixa, deixar que cada criança conte um pouco sobre o que trouxe na caixa e que conte aos amigos porque aquilo é especial.

Material Necessário:

- *Livro “A caixa de Jessica”
- *Caixa de papelão
- *Urso de pelúcia
- *Cupcakes de mentira
- *Cachorro de pelúcia para representar a Doris
- *O rosto de Jessica impresso

Semana 4: Livros que tratam sobre a morte

- **13/06** “Um dia na vida de Amos McGee” de Philip Christian Stead

Sinopse:

Amos McGee é um carinha muito legal, que acorda bem cedo e chega pontualmente ao zoológico onde trabalha. A melhor parte do dia é quando ele se diverte com os animais - joga xadrez com o elefante, aposta corrida com o jabuti e se senta ao lado do pinguim, que é muito tímido e não gosta de conversa. Um dia, Amos pega uma gripe e não pode ir trabalhar. E seus amigos decidem lhe fazer uma surpresinha.

Técnica utilizada: leitura

Objetivos:

- *Ter a atenção das crianças durante a leitura
- *Provocar um diálogo ao final da leitura
- *Perceber detalhes implícitos no livro

Como fazer:

- *Ler o nome do autor e do ilustrador. Dizer que o autor é americano e o livro é traduzido.
- *Ler a história
- *Cada leitor tem uma reação diferente da história lida, por isso agora é hora de abrir espaço para que crianças e professoras coloquem seus sentimentos, opiniões, interpretações sobre a história. Deixar que contem qual sua parte preferida e o motivo; instigar as crianças a buscarem relacionar essa história com algum filme ou outra história ou até mesmo com suas próprias vidas.
- *Folhear novamente o livro e se nenhuma criança falar do balão vermelho que aparece na história, perguntar a eles o que esse balão representa na história e levá-los a pensar o que pode ter acontecido com o Amos e o que seus amigos animais fizeram para deixá-lo mais feliz. Observar que um desfecho surpreendente se

apresenta na contracapa do livro, quando os animais voltam sozinhos para o zoológico e o balão agora está preto, simbolizando a morte de Amos.

*Levar alguns livros da biblioteca e deixá-los por alguns minutos lendo

Material Necessário:

*Livro “Um dia na vida de Amos McGee”

*Livros da biblioteca

- **15/06** “A árvore das lembranças” de Britta Teckentrup

Sinopse:

A raposa levou uma vida longa e feliz na floresta. Mas quando se sentiu muito, muito cansada, entendeu que era hora de partir. Tristes, os animais da floresta reúnem-se em volta da amiga para lembrar os momentos felizes que viveram junto com ela. Mas uma agradável surpresa irá aquecer o coração de cada um deles e transformar a dor da saudade em um alegre farfalhar de folhas ao vento. Um livro delicado e tocante, que celebra a vida e nos ajuda a resgatar as doces lembranças daqueles que amamos.

Técnica utilizada: leitura mostrando o livro

Objetivos:

*Ter a atenção das crianças durante a leitura

*Provocar um diálogo ao final da leitura

*Levá-los a refletir sobre momentos especiais vividos

*Levá-los a ler as imagens da história

Como fazer:

*Apresentar as crianças o livro, autor e ilustrador

*Contar que na biblioteca da escola há muitos livros, e esse é um deles

*Ler a história

*Cada leitor tem uma reação diferente da história lida, por isso agora é hora de abrir espaço para que crianças e professoras coloquem seus sentimentos, opiniões, interpretações sobre a história. Deixar que contem qual sua parte preferida e o motivo; instigar as crianças a buscarem relacionar essa história com algum filme ou outra história.

*Folhear novamente o livro junto com as crianças e pedir para que observem bem as imagens e as cores de cada página. Perceber que quando cada animal revive os

momentos felizes junto com a raposa, as cores da ilustração são bem vivas. Ressaltar a importância do trabalho do ilustrador.

*Sugerir às crianças que façamos juntos uma árvore de lembranças sobre momentos especiais que vivemos junto das pessoas que amamos

*Levar pronta uma árvore de papel Kraft e sugerir que cada criança represente através do desenho algum momento especial vivido com seus amigos ou família. Lembrá-los que no livro que lemos, as memórias vividas pelos animais são ilustradas de forma bem feliz. Sugerir que façam o mesmo em seus desenhos. Depois pendurar nessa árvore

Material Necessário:

*Livro “A árvore das lembranças”

*Árvore feita de papel kraft

*Papéis e lápis de cor para as crianças representarem suas lembranças

*Barbante para pendurar essas lembranças na nossa árvore

Semana 5: Livro que trata de medo

- **20/06 e 22/06** “O Monstro Monstruoso na Caverna Cavernosa” de Rosana Rios (o livro será dividido em duas partes e contado separadamente: cada parte em um dia)

Sinopse:

“Um monstro monstruoso que adoro e não amedronta ninguém. Uma princesa que não gosta da vida no castelo. Um príncipe atrapalhado que está mais para anti-herói. Essa reunião de personagens só poderia resultar num conto de fadas às avessas, em que o leitor vai se divertir saboreando passagens cômicas e criativas”

Técnica utilizada: leitura mostrando o livro

Objetivos:

*Ter a atenção das crianças durante a leitura

*Provocar um diálogo ao final da leitura

*Reconhecer a forma como o autor cria suspense nessa história

Como fazer:

*Apresentar o livro, autor e ilustrador

*Explicar que a história dessa semana é uma só e que ela será lida em duas partes, uma parte na quarta e outra na sexta-feira.

*Ler a história até a metade do livro no primeiro dia

*Explicar para as crianças que o autor cria um suspense durante a história. Deixar que levantem hipóteses sobre o que é suspense e de como foi usado no livro. Em forma de conversa, perguntar que outras formas de suspense poderiam ser usadas nesse livro e de que forma ele pode ter seu fim.

*Na sexta-feira, retomar o início do livro: folhear as primeiras páginas e deixar que eles contem como era a história

*Cada leitor tem uma reação diferente à história lida, por isso agora é hora de abrir espaço para que crianças e professoras coloquem seus sentimentos, opiniões, interpretações sobre a história. Deixar que contem qual sua parte preferida e o motivo; instigar as crianças a buscarem relacionar essa história com algum filme ou outra história.

Material Necessário:

*Livro “O monstro monstruoso na caverna cavernosa”

Semana 6: Fábulas

- 29/06 “A lebre e a tartaruga”

Técnica utilizada: fantoches

Objetivos:

*Ter a atenção das crianças durante a contação

*Incentivá-los a usar os fantoches para representar as outras fábulas levadas

Como fazer:

*Contar para eles que essa semana as histórias serão fábulas e que para a história de hoje iremos em uma sala diferente que possui uma cortina com armação para contar a história usando fantoches

*Apresentar a eles as características principais de uma fábula: normalmente os personagens são animais com características humanas e apresenta uma ‘moral da história’

*Contar a história usando fantoches

*Levar os fantoches que temos na escola para que possam brincar e também outras fábulas

*Dividi-los em duplas ou trios e orientá-los a olhar as fábulas e tentarem representá-las usando os fantoches

Material Necessário:

*Fantoches

*Livros de fábulas

APÊNDICE 4 - PLANEJAMENTO PARA A TURMA 2

1. JUSTIFICATIVA

Os momentos e atividades descritos neste planejamento são parte do Trabalho de Conclusão de Curso das alunas Debora Andressa da Silva e Marina Klassen, com o tema: “Uma pesquisa-ação na formação de leitores na educação infantil”. No trabalho, pretendemos responder às seguintes questões: como o professor pode explorar a literatura em salas de aula da educação infantil? Que reações a literatura pode despertar nas crianças quando a ação for bem planejada?

De acordo com Aquino (2012) crianças só se tornam leitoras se os adultos proporcionam desde cedo um ótimo contato com o livro e com o ato de ouvir histórias. Na educação infantil, são muitas as possibilidades de trabalho com a literatura infantil. Quando as crianças ouvem uma história, ampliam seu repertório.

As histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos, conflitos, personagens, cenários e desfechos. E, como num passe de mágica, as crianças viram reis, rainhas, dragões, cavaleiros, animais falantes, fadas, magos, bruxas, feiticeiros, heróis e heroínas, com escudos, coroas, poções mágicas, feitiços e poderes. Personagens que ganham vida e contexto nas brincadeiras infantis baseadas no vasto repertório do “era uma vez”. (FONSECA, 2012, p. 24).

A turma do Nível V-C é composta por 20 crianças que, de maneira geral, são muito participativas, envolvidas e criativas. Nota-se que já existem alguns grupos formados, e estes se dividem basicamente pelas brincadeiras preferidas. Há o grupo dos jogadores e jogadoras de futebol, que disputam quem será o responsável pela bola na hora do parque. Ao mesmo tempo, há outro grupo que gosta de brincar de monstros, de polícia, de brincadeiras de fugir, capturar, correr. Há ainda um terceiro grupo que gosta de brincar de faz-de-conta: castelos, famílias, escolas...

A partir de observações feitas ao longo do 1º bimestre de 2018 e considerando as características da turma, serão abordados diferentes temas com o objetivo de despertar o interesse pela literatura nas crianças. Foram observadas crianças assustadas e amedrontadas quando conversamos sobre dinossauros e crianças com bastante dificuldade de estabelecer vínculos com outras crianças. De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 85), oportunizar que a criança participe de momentos de leitura “permite que ela vá construindo o seu próprio modelo, vivencie

essas experiências de vida, lidar com receios e alegrias, com conquistas e perdas, enfim, com sentimentos contraditórios”.

As rodas de leitura e contação de histórias ocorrerão duas vezes por semana, ao longo de seis semanas - de maio a junho de 2018. Nas quartas e sextas-feiras deste período, serão reservados 30 minutos da rotina da turma para o momento de contação. A escolha de livros foi norteada por alguns temas específicos, que visam atender as necessidades das crianças.

Os temas norteadores escolhidos foram: Amizade, Contos e Recontos, Príncipes e Princesas? (Anti-heróis), Medo, Esperteza e Família. Estes assuntos serão abordados por meio de obras que se destacam pela qualidade dos seus componentes externos (capa, diagramação, ilustração), internos (espaços vazios a serem preenchidos pela reflexão do leitor) e pela sua capacidade emancipatória (desafiar o leitor, criar expectativas, surpreendê-lo, despertar a fruição).

2. DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES

SEMANA 1 – Amizade	
23/05 A caixa de Jéssica	25/05 Feliz Aniversário, Lua
<p>23/05</p> <p>Livro: A caixa de Jéssica</p> <p>Sinopse do Livro: Jéssica está se preparando para seu primeiro dia de aula. Conseguirá ela fazer amigos ou se sentirá sozinha? Depois de muito pensar, experimentou algumas maneiras de fazer amizade na escola – levou sua caixa e, de dentro dela, tirou seu ursinho, bolinhos para os colegas comerem, sua cachorrinha para brincar com eles. Mas nada foi muito eficaz. Até que, de dentro de sua caixa, surgiu algo muito especial.</p> <p>Técnica: Leitura</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Despertar nas crianças o interesse pela história; ● Estimular a capacidade de ouvir e compreender um texto; ● Promover uma conversa sobre o que ouviram e sentiram; ● Oportunizar um momento de interação com os colegas. <p>Hora da História:</p>	

- Organizar a sala para que as crianças sentem em roda;
- Levar o livro em uma caixa encapada, como um presente, uma surpresa. Deixar que as crianças toquem a caixa, sintam o peso e tentem adivinhar o que foi levado. Depois de instigá-las, deixar que abram a embalagem e encontrem o livro;
- Mostrar a capa para as crianças e perguntar o que veem, e sobre o que acham que será a história. Ler o título e continuar ouvindo a opinião das crianças.
- Após o primeiro contato com o livro, apresentar o autor e ilustrador (Peter Carnavas) e quem traduziu o livro (Rosana Rios);
Mostrar a foto de Peter Carnavas e contar às crianças que o autor escreve e ilustra livros para crianças e adultos. Isso significa que ele inventa histórias e faz desenhos o dia inteiro. Às vezes ele faz livros sozinho, como “A caixa de Jéssica”. Outras vezes ele se junta com outros autores e ilustradores para criar histórias.
Depois de falar sobre o autor e ilustrador, explicar que ele escreveu a história em inglês, e que Rosana Rios, que também escreve e ilustra livros, traduziu-a para o português.
- Fazer a leitura da história, mostrando as imagens simultaneamente;
- Ouvir os comentários das crianças após a leitura;
 - Como Jéssica tentou fazer amigos na escola? Quem era amigo de Jéssica desde o início da história? O que estava dentro da caixa no último dia, que o avô disse ser muito especial? (Voltar nas imagens durante a conversa)
- Nas quintas-feiras, as crianças sempre podem trazer um brinquedo para a escola. Explicar que nesta semana poderão trazer (assim como Jéssica) dentro de uma caixa um objeto muito especial para elas. Enviar para casa um bilhete explicativo via agenda. No outro dia, deixar que falem, na hora da roda, sobre os objetos que trouxeram dentro da caixa e compartilhem com seus amigos.

Preparativos:

- Caixa encapada;
- Livro – A Caixa de Jéssica;
- Fotos do autor e ilustrador e da tradutora da obra;

- Bilhete sobre a caixa.

25/05

Livro: Feliz Aniversário, Lua

Sinopse do Livro: Uma história graciosa e enganosamente complexa é contada com a máxima simplicidade. Há uma terna relação entre o ursinho Bino e a Lua, apesar das dificuldades de se achegarem – mas o conseguem – e de não terem conseguido conservar o presente que um deu ao outro.

Técnica: Contação com imagens projetadas.

Objetivos:

- Despertar nas crianças o interesse pela história;
- Oportunizar momentos de leitura de imagens e implícitos.

Hora da História:

- Preparar a sala com almofadas e colchonetes, afastando as mesas e cadeiras;
- Deixar que as crianças fiquem confortáveis, sentando ou deitando-se no espaço preparado;
- Previamente digitalizar as páginas do livro, ampliando e projetando-as na lousa digital da sala;
- Antes da história, mostrar imagem do autor e ilustrador do livro (Frank Asch) e falar um pouco sobre ele:
Frank Asch mora nos Estados Unidos escreve e ilustra livros. Ele disse que a melhor coisa sobre ser um autor e ilustrador é que você pode combinar as palavras e as imagens para que juntas elas formem uma bela história.
- Mostrar a capa do livro e instigar as crianças a pensarem sobre o que acontecerá na história, perguntando que elementos veem na capa e como eles podem se relacionar com o título do livro.
- Contar a história pausadamente. A cada página, deixar que falem o que acham que aconteceu, o que veem na imagem.

Preparativos:

- Digitalizar o Livro: “Feliz Aniversário, Lua”;
- Preparar lousa digital;
- Imagem de Frank Asch;
- Almofadas e Colchonetes.

SEMANA 2 – “Contos e Recontos”

30/05

Chapeuzinhos Coloridos

30/05

Livro: Chapeuzinhos Coloridos

Sinopse do Livro: E se o chapeuzinho de Chapeuzinho Vermelho não fosse vermelho? E se o lobo fosse bonzinho? E se houvesse um romance entre o Caçador e a Mãe? E se tudo fosse um plano da Avó? Com uma mudancinha aqui e outra ali, os autores transformam uma história clássica em vários pontos de vistas, para crianças com as mais diferentes histórias e visões de mundo.

Técnica: Caixa Misteriosa e Maquete

Objetivos:

- Despertar nas crianças o interesse pela história;
- Oportunizar momento de conversa ao final da contação;
- Possibilitar que as crianças inventem outras histórias ludicamente a partir do que ouviram.

Hora da História:

- Organizar uma roda com as cadeiras da sala, permitindo que todos vejam o cenário da história, que será montado no chão. Confeccionar com antecedência uma caixa-cenário com três paisagens: casa da Chapeuzinho, floresta e casa da vovó. Dentro dela, deixar os personagens da história (Chapeuzinho – com suas diversas capas –, mãe, vovó, lobo e caçador) feitos de diversos materiais diferentes. Num segundo baú, deixar os outros elementos (descritos abaixo) necessários para a contação.
- Levar uma capa vermelha, como da Chapeuzinho Vermelho e deixar que as crianças adivinhem a história que será contada. Vestindo a capa, permitir que as crianças contem a história tradicional da Chapeuzinho Vermelho, montando o cenário do conto.
- Quando a história original tiver sido contada pelas crianças, ir tirando da caixa e do baú os elementos necessários para a contação da história “Chapeuzinhos Coloridos”.
- Contar a história.
- Conversar sobre as diferentes Chapeuzinhos ao final da história:
 - Qual Chapeuzinho você mais gostou? Por quê? Você não gostou de

alguma das histórias? Como seria a sua Chapeuzinho? E qual seria o papel do lobo?

- Apresentar os autores da história:

José Toberto Torero escreve histórias e também publica textos sobre futebol em uma revista e em um jornal. Ele já escreveu alguns livros, alguns deles junto com seu amigo Marcus Aurelius Pimenta, que já escreveu duas peças de teatro e vários livros.

- Preparar com antecedência diversas capas, de cores diferentes, e deixar que as crianças brinquem com as capas na hora do parque. Disponibilizar a caixa com capas não somente neste dia e observar as brincadeiras das crianças.

Preparativos:

- ELEMENTOS PARA TODAS AS HISTÓRIAS: colher de pau representando Chapeuzinho, lobo, mãe, vovó, caçador, orelhas, olhos, mãos, nariz, boca;
- CHAPEUZINHO AZUL: tecido azul para o chão, touca azul, torta de amoras, arma da vovó;
- CHAPEUZINHO COR DE ABÓBORA: tecido laranja para o chão: touca laranja, torta de abóbora, cereja;
- CHAPEUZINHO VERDE: tecido verde para o chão, touca verde, torta de limão, dinheiro – nota e moedas;
- CHAPEUZINHO BRANCO: tecido branco para o chão, touca branca, suspiros;
- CHAPEUZINHO LILÁS: tecido lilás para o chão, touca lilás, revistas.
- CHAPEUZINHO PRETO: tecido preto para o chão, touca preta, jabuticabas, espelho;
- Capas coloridas para brincadeira;
- Caixa-cenário;
- Baú para elementos especiais.

SEMANA 3 – Príncipes e Princesas? (Anti-heróis)

06/06	08/06
Monstro monstruoso na caverna cavernosa	Até as princesas soltam pum...
06/06 Livro: Monstro monstruoso na caverna cavernosa	

Sinopse do Livro: Um monstro monstruoso que adoro e não amedronta ninguém. Uma princesa que não gosta da vida no castelo. Um príncipe atrapalhado que está mais para um anti-herói. Essa reunião de personagens só poderia resultar num conto de fadas às avessas, em que o leitor vai se divertir saboreando passagens cômicas e criativas.

Técnica: Leitura na Biblioteca da escola

Objetivos:

- Despertar nas crianças o interesse pela história;
- Incentivar a leitura de imagens para a compreensão do livro;
- Ressaltar, por meio da história, que nem sempre as princesas são as mais frágeis e delicadas, nem os príncipes os mais corajosos;
- Instigar as crianças a expressarem sua opinião;
- Oportunizar às crianças que conheçam e explorem a biblioteca da escola.

Hora da História:

- Reservar um horário na biblioteca com antecedência.
- Explicar às crianças os combinados da biblioteca na sala. Levá-los ao espaço e apresentar a bibliotecária, explicando que ela é responsável por cuidar dos livros da escola.
- Deixar que as crianças sentem confortavelmente no canto da leitura e introduzir o tema do livro, criando suspense ao mostrar a capa do livro:
 - O que se vê na capa? O que pode acontecer na história? O monstro é assustador?
- Ler o livro pausadamente, dando tempo para que as crianças possam observar e ler as ilustrações.
- Após a leitura, incentivar as crianças a falarem sobre a história. O monstro era mesmo assustador? A história foi surpreendente? Como você imagina que a princesa, o príncipe e o monstro viveram?
- Depois da roda de conversa, as crianças poderão explorar outros livros da biblioteca.
 - Consultar com antecedência se há na biblioteca outros livros sobre monstros, princesas e príncipes, disponibilizando-os neste momento.

Preparação:

- Livro: "Monstro Monstruoso na Caverna Cavernosa"

08/06**Livro:** Até as princesas soltam pum...

Sinopse do Livro: Esta obra conta a história do dia em que o pai de Laura pegou o livro secreto das princesas e contou para a filha algo que ninguém sabia. O livro convida os pequenos leitores e descobrirem que segredo é este. Princesas soltam Pum? Laura é uma garotinha bem curiosa e uma das questões que mais a intriga é saber se as princesas soltam ou não pum. Mesmo diante da realidade, Laura descobre que as princesas dos contos de fadas continuam a ser as mais lindas princesas.

Técnica: Quadro de Imã**Objetivos:**

- Despertar nas crianças o interesse pela história;
- Estimular a capacidade de ouvir e compreender histórias das crianças;
- Oportunizar momentos divertidos ao contar uma história;
- Instigar a imaginação.

Hora da História:

- Com antecedência, fazer cópias coloridas das imagens do livro, ampliando-as se necessário, tendo cuidado para manter a proporção entre elas. Recortar os personagens, colando pedaços de imã atrás deles, para ser possível fixá-los no quadro durante a contação.
- Organizar as cadeiras em meia-lua perto do quadro de imã da sala, para que todos possam ver as imagens.
- Mostrar a capa do livro, dando às crianças a oportunidade de imaginar o que acontecerá na história.
 - Sobre o que será a história? Será um livro de princesas? Como a princesa da história passa seu tempo?
 - Ler o título e observar as reações atentamente.
- Apresentar o autor (Ilan Brenman) e a ilustradora (Ionit Zilberman) do livro. Ilan Brenman é brasileiro e escreveu a história das princesas que soltam pum e várias outras. Quem ilustrou este livro foi Ionit Zilberman, que já ilustrou muitas outras histórias.
- Contar a história, permitindo que as crianças fixem os personagens no quadro de imã ao longo da contação.

- Ao final da história, promover uma conversa, permitindo que todos falem sobre o que sentiram e viram.

Preparativos:

- Imagens da história;
- Livro – “Até as princesas soltam pum”.

SEMANA 4 - Medo	
13/06	15/06
O Lobo voltou	Quando o Lobo tem fome

Livro: O Lobo voltou

Sinopse do Livro: Quem tem medo do Lobo Mau? Por meio de histórias infantis com esse personagem nada agradável, o autor conta histórias de arrepiar. Aliás, o lobo voltou. Mas será que ele ainda mete medo?

Técnica: Narração com música**Objetivos:**

- Despertar nas crianças o interesse pela história;
- Instigar a imaginação das crianças;
- Conversar sobre medos;
- Promover uma conversa ao final da história, possibilitando que as crianças revelem o que sentiram e pensaram ao ouvi-la.

Hora da História:

- Preparar a sala de plantão antecipadamente, afastando as mesas e cadeiras e colocando almofadas e colchonetes no chão. Deixar preparado um som, onde serão reproduzidas as músicas da história.
- Gravar, com antecedência, os seguintes trechos da história, que serão tocados ao violão e cantados (no dia da história serão apenas reproduzidos):

TOC, TOC, TOC. Ai meu Deus, será o lobo? TOC, TOC, TOC. E se o lobo me pegar? TOC, TOC, TOC. Ele é muito perigoso! TOC, TOC, TOC. Vai querer me devorar!

- Calma Coelho, somos nós, os 3 porquinhos. Abra ligeiro, logo, logo, rapidinho. Na primeira página o jornal já avisou: o lobo voltou!

TOC, TOC, TOC. Ai meu Deus, será o lobo? TOC, TOC, TOC. E se o lobo me pegar? TOC, TOC, TOC. Ele é muito perigoso! TOC, TOC, TOC. Vai querer me devorar

- Calma Coelho, sou eu, a dona cabra. Trago os meus filhos, vem depressa, logo,

abra! Na primeira página o jornal já avisou: o lobo voltou!

TOC, TOC, TOC. Ai meu Deus, será o lobo? TOC, TOC, TOC. E se o lobo me pegar? TOC, TOC, TOC. Ele é muito perigoso! TOC, TOC, TOC. Vai querer me devorar

- Abra Coelho, não posso voltar pra casa. Sou eu o Cordeiro, vem depressa, logo, abra! Na primeira página o jornal já avisou: o lobo voltou!

TOC, TOC, TOC. Ai meu Deus, será o lobo? TOC, TOC, TOC. E se o lobo me pegar? TOC, TOC, TOC. Ele é muito perigoso! TOC, TOC, TOC. Vai querer me devorar!

- Calma Coelho, esse lobo eu vou caçar. Abra ligeiro, eu vim pra lhe ajudar. Na primeira página o jornal já avisou: o lobo voltou!

TOC, TOC, TOC. Ai meu Deus, será o lobo? TOC, TOC, TOC. E se o lobo me pegar? TOC, TOC, TOC. Ele é muito perigoso! TOC, TOC, TOC. Vai querer me devorar!

- Abra Vovó, sou eu a Chapeuzinho. E trouxe alguns doces e também uns biscoitinhos. Na primeira página o jornal já avisou: o lobo voltou!

BUM, BUM, BUM. Ai meu Deus, será o lobo? BUM, BUM, BUM. E se o lobo me pegar? BUM, BUM, BUM. Ele é muito perigoso! BUM, BUM, BUM. Vai querer me devorar!

- Abra Coelho e não fuja de mansinho. Estou morto de fome, vou lhe devorar todinho! Na primeira página o jornal já avisou: o lobo voltou!

- Apresentar o autor e ilustrador (Geoffroy de Pennart) e a tradutora (Gilda de Aquino) do livro.
- Contar a história intercalando com as músicas gravadas previamente;
- Ao final da história, conversar com as crianças sobre o que sentiram e pensaram ao ouvir a história.

- Por que os personagens tinham medo do lobo? Ele era mesmo assustador? Se você estivesse no lugar do Sr Coelho, também teria medo? Abriria a porta para os outros personagens? Será que a história poderia ter outro final? Como?

Preparação:

- Almofadas e colchonetes;
- Músicas gravadas para intercalar com a contação;
- Aparelho de som.

15/06

Livro: Quando o Lobo tem fome

Sinopse do Livro: Edmundo Bigfuça tem fome. Muita, muita fome. Está com uma

vontade louca de comer um coelho. Um bom e grande coelho... Mas quem diz “urbano” diz também “vizinhos”... Isso é o que vai descobrir Edmundo Bigfuça!

Técnica: Quadro de Imã

Objetivos:

- Despertar nas crianças o interesse pela história;
- Oportunizar momentos divertidos ao contar uma história;
- Instigar a imaginação.

Hora da História:

- Com antecedência, fazer cópias coloridas das imagens do livro, ampliando-as se necessário, tendo cuidado para manter a proporção entre elas. Recortar os personagens, colando pedaços de imã atrás deles, para ser possível fixá-los no quadro durante a contação.
- Organizar as cadeiras em meia-lua perto do quadro de imã da sala, para que todos possam ver as imagens.
- Mostrar a capa do livro, dando às crianças a oportunidade de imaginar o que acontecerá na história.
- Contar a história, permitindo que as crianças fixem os personagens no quadro de imã ao longo da contação.
- Ao final da história, promover uma conversa, permitindo que todos falem sobre o que sentiram e viram.

Preparativos:

- Imagens da história;
- Livro.

SEMANA 5 - Esperteza

20/06 Quero meu chapéu de volta	22/06 O Grúfalo
<p>20/06</p> <p>Livro: Quero meu chapéu de volta</p> <p>Sinopse do Livro: O chapéu do urso sumiu. E o urso quer seu chapéu de volta. Interpelando os animais que encontra, ele acaba vendo seu chapéu vermelho e pontudo na cabeça do coelho e dá um jeito de recuperá-lo. Este livro acompanha a busca do urso, com ilustrações extremamente expressivas e pouquíssimas palavras.</p> <p>Técnica: Leitura</p>	

Objetivos:

- Despertar nas crianças o interesse pela história;
- Incentivar a leitura de imagens para compreensão do livro;
- Instigar as crianças a expressarem sua opinião;
- Explorar os livros da biblioteca.

Hora da História:

- Apresentar a capa do livro, deixando as crianças falarem o que acham que irá acontecer na história.
- Ler o livro pausadamente, dando tempo para que as crianças possam observar as ilustrações.
- Após a leitura, incentivar as crianças a falarem sobre a história.
- Depois da roda de conversa, as crianças poderão explorar outros livros da biblioteca.
 - Procurar no acervo da biblioteca outros livros em que a leitura de imagens seja essencial.
 - Consultar com antecedência a possibilidade de emprestar livros da biblioteca.

Preparação:

- Livro “Quero meu chapéu de volta”.

22/06**Livro:** O Grúfalo

Sinopse do Livro: Usando de astúcia e imaginação, um ratinho vai criando um monstro terrível e assustador – o Grúfalo – e diverte-se espantando seus predadores. Mas, qual não é seu espanto ao ver sua imaginação personificada à sua frente. “O Grúfalo”, de Julia Donaldson, é uma divertida fábula sobre os poderes da nossa imaginação. As bonitas ilustrações, de Axel Scheffler, complementam a graça do texto e convidam a acompanharmos o ratinho em seu passeio pela floresta.

Técnica: Leitura**Objetivos:**

- Despertar nas crianças o interesse pela história;
- Incentivar a leitura de imagens para compreensão do livro;
- Instigar as crianças a expressarem sua opinião.

Hora da História:

- Apresentar a capa do livro, deixando as crianças falarem o que acham que irá acontecer na história.
Julia Donaldson escreveu a história “O Grúfalo”. Quem fez as ilustrações da obra foi Axel Scheffler.
- Ler o livro pausadamente, dando tempo para que as crianças possam observar e comentar as ilustrações.
- Após a leitura, incentivar as crianças a falarem sobre a história.
- Quem era o Grúfalo? Ele era mesmo assustador? Os animais tinham medo do ratinho? Vocês já sentiram medo? De quê?

Preparação:

- Livro.

SEMANA 6 - Família**29/06**

Onde vivem os monstros

29/06**Livro:** Onde vivem os monstros

Sinopse do Livro: Na história escrita em 1963, o garoto Max, vestido com sua fantasia de lobo, faz tamanha malcriação que é mandado para o quarto sem jantar. Lá, ele se transporta para uma floresta, embarca em um miniveleiro, navega pelo oceano, por dias, semanas, meses, até chegar na ilha onde vivem os monstros. Max, então, fica livre para mandar e desmandar, longe de regras ou restrições. Mas, quando a saudade de casa e daqueles que realmente o amam começa a apertar o peito, Max fica em dúvida sobre suas escolhas. No livro de Sendak, os conflitos entre obediência e rebeldia são personificados em monstros enormes e cativantes. Trata-se de uma bela obra sobre a infância e a eterna luta entre a liberdade almejada pelas crianças e a autoridade dos pais. O autor reconstruiu, de forma imaginativa e sensível, os sentimentos e as emoções silenciosas na infância.

Técnica: Leitura**Objetivos:**

- Despertar nas crianças o interesse pela história;
- Incentivar a leitura de imagens e intrínsecos para compreensão do livro.

Hora da História:

- Preparar a sala com almofadas e colchonetes, afastando as mesas e

cadeiras;

- Deixar que as crianças fiquem confortáveis, sentando ou deitando-se no espaço preparado;
- Previamente, digitalizar as páginas do livro, ampliando e projetando-as na lousa digital da sala;
- Antes da história, mostrar imagem do autor e ilustrador do livro.

Maurice Sendak escreveu e ilustrou a história “Onde vivem os monstros”. Mais tarde, a história deste livro foi transformada em um filme.

- Mostrar a capa do livro e instigar as crianças a pensarem sobre o que acontecerá na história;
- Contar a história pausadamente. A cada página, deixar que falem o que acham que aconteceu, o que veem na imagem.
- No final da tarde, passar o filme da história.

Preparativos:

- Digitalizar o Livro;
- Almofadas e Colchonetes.