



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO - INTERINSTITUCIONAL

MARIA DAS DORES SOARES DA SILVA

TRILHAS DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO
FAMÍLIA/ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

FORTALEZA-CE

2022

MARIA DAS DORES SOARES DA SILVA

**TRILHAS DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO
FAMÍLIA/ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito para a aquisição do título de Mestre. Linha de Pesquisa 2: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rossana Regina
Guimarães Ramos Henz

FORTALEZA-CE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Católica de Pernambuco

S586t Silva, Maria das Dores Soares da
Trilhas da leitura : uma perspectiva de interação
família/escola em tempos de pandemia / Maria das
Dores Soares da Silva, 2022.
97f.: il.

Orientadora: Rossana Regina Guimarães
Ramos Henz
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica
de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem. Mestrado Interinstitucional
em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Livros e leitura. 2. Literatura infanto-juvenil.
3. Escolas. 4. Família. I. Título.

CDU 801
Luciana Vidal CRB4/1338

MARIA DAS DORES SOARES DA SILVA

**TRILHAS DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO
FAMÍLIA/ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito para a aquisição do título de Mestre. Linha de Pesquisa 2: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Aprovada em: 13/12/2021.

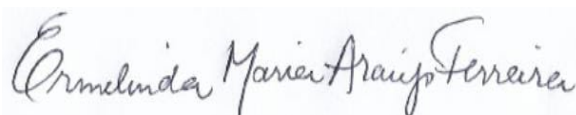
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
(Orientadora)
Universidade Católica de Pernambuco (UCPE)



Prof. Dr. Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco (UCPE)



Prof.^a Dr.^a Ermelinda Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força espiritual, pois muitas vezes quis fraquejar, mas tive coragem para continuar meu caminhar, pela fé e perseverança ao longo do meu percurso profissional.

A meus pais, Maria Pereira da Silva e Antônio Soares da Silva (*in memoriam*), por terem me educado e acreditado no meu potencial, pelo eterno orgulho de nossa caminhada, pelo apoio, muitas vezes distante, e ao mesmo tempo tão próximo nas horas difíceis, pela compreensão, ajuda e, em especial, por todo carinho ao longo da minha vida.

A meu esposo, Raimundo Torres de Paiva (*in memoriam*), que passou por muitas dificuldades comigo durante a construção desse trabalho, pelo companheirismo em vida, compreensão, silêncio, acompanhamento e pela ajuda que me forneceu ao longo de nossa convivência conjugal. Que você esteja ao lado do senhor e em paz na certeza que cumpriu com muito amor sua missão ao nosso lado, saudades sempre!

Aos meus filhos, Monique Raquel Silva de Paiva, Moisés Silva e Silva, Dhomynek Evelynn Silva de Paiva, Diogo Augusto Silva de Paiva, pelo apoio, carinho e compreensão de minhas necessidades e inquietações ao longo do curso.

À minha querida irmã, Enedina Soares da Silva, pelo apoio incondicional, pela ajuda nos momentos difíceis, pelo carinho e companheirismo constante em todos nossos longos anos de convivência.

A todos os professores do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pelos ensinamentos e riquíssimas contribuições que farão grande diferença na minha vida profissional.

À professora, orientadora, Prof.^a Dr.^a Rossana Regina Guimarães Ramos Henz, pela sua dedicação e atenção, pela inteligência e domínio que tem, pela paciência e atenção nos momentos mais complexos do trabalho, por me atender em momentos inoportunos com tanto carinho e pela relevância que teve na orientação e comprometimento para a conclusão da dissertação em tempo hábil.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar o processo de interação família/escola no que diz respeito ao incentivo à leitura de livros infantis, por meio de uma pesquisa de campo, realizada a partir de atividades de leitura propostas no projeto “Meu Livro, Minha Alegria!”, implementado no CEI Jornalista Demócrito Dummar, direcionado às crianças do Infantil III. A pesquisa proposta consiste em averiguar o envolvimento das famílias com o incentivo à leitura em atividades *on-line* propostas em época de pandemia. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura sobre a temática que envolve a literatura infantil e os reflexos na formação de futuros leitores. Entendemos com isso que as práticas de contação de histórias auxiliam no desenvolvimento, cognitivo e social da criança, ampliando, sobretudo, seu conhecimento de mundo. O conteúdo das histórias lidas para crianças ao longo do projeto, por se tratarem de temas sociais, contribuem para a formação da personalidade das crianças. Além disso, a leitura, como se sabe, aproxima os pequenos do processo de aquisição da escrita. O fato das crianças permanecerem em suas residências, sem qualquer contato presencial com a escola, no campo da metodologia de aplicação do projeto, optou-se por desenvolver as atividades nas próprias casas com auxílio de seus responsáveis. Assim sendo, os familiares foram incumbidos de ler os livros, contar e recontar as histórias para as crianças em seus lares. Com isso, esperava-se ampliar o envolvimento dos pais no sentido de que eles ampliassem a compreensão da função social da leitura e da escrita em suas vidas. Os resultados da pesquisa apontaram para situações que se pode considerar como positivas, tendo em vista que houve participação ativa das famílias, ao logo das contações e atividades propostas, as crianças se expressaram, interagiram, demonstrando o quão foi prazeroso ouvir histórias em família. Os registros e impressões obtidos e sistematizados na coleta de dados, mostrou-nos seu alcance como meio para integrar a família ao contexto escolar, fortalecer laços entre escola e responsáveis, ao mesmo tempo que serviu para promover aprendizagens significativas às crianças.

Palavras-chave: Escola. Família. Literatura infantil. Leitura.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the process of family/school interaction with regard to encouraging the reading of children's books, through a field research, carried out from reading activities proposed in the project "My book, my joy!", implemented at CEI Jornalista Demócrito Dummar, aimed at children in Infantil III. The proposed research consists of investigating the involvement of families in encouraging reading in online activities proposed in the time of a pandemic. Therefore, we carried out a literature review on the theme that involves children's literature and the reflexes in the formation of future readers. We understand that storytelling practices help in the child's cognitive and social development, expanding, above all, their knowledge of the world. The content of the stories read to children throughout the project, as they deal with social themes, contribute to the formation of the children's personality. In addition, reading, as we know, brings children closer to the process of acquiring writing. The fact that the children remain in their homes, without any face-to-face contact with the school, in the field of the project application methodology, it was decided to develop the activities in their own homes with the help of their guardians. Therefore, the family members were responsible for reading the books, telling and retelling the stories for the children in their homes. With this, it was hoped to increase the involvement of parents in the sense that they would broaden their understanding of the social function of reading and writing in their lives. The research results pointed to situations that can be considered positive, given that there was active participation of families, after the stories and proposed activities, the children expressed themselves, interacted, demonstrating how pleasant it was to hear family stories. The records and impressions obtained and systematized in the data collection showed us its reach as a means of integrating the family into the school context, strengthening ties between school and guardians, at the same time that it served to promote significant learning for children.

Keywords: School. Family. Children's literature. Reading.

ABSTRACTO

Esta investigación tiene como objetivo analizar el proceso de interacción familia/escuela en lo que respecta al fomento de la lectura de libros infantiles, a través de una investigación de campo, realizada a partir de las actividades lectoras propuestas en el proyecto “Mi Libro, mi alegría!”, Implementado en CEI Periodista Democrito Dummar, dirigido a niños de Infantil III. La investigación propuesta consiste en investigar la participación de las familias en el fomento de la lectura en las actividades en línea propuestas durante un período de pandemia. Para ello, realizamos una revisión bibliográfica sobre el tema que involucra la literatura infantil y los efectos en la formación de los futuros lectores. Con esto entendemos que las prácticas de contar historias ayudan en el desarrollo cognitivo y social del niño, aumentando, sobre todo, el conocimiento del mundo. Creemos que el contenido de los cuentos leídos por los niños a lo largo del proyecto, ya que tratan temas sociales, ha contribuido a la formación de la personalidad de los niños. Además, la lectura, como sabemos, acerca a los más pequeños al proceso de adquisición de la escritura. El hecho de que los alumnos permanezcan en sus casas, sin ningún contacto presencial con la escuela, en el campo de la metodología de aplicación del proyecto, optaron por desarrollar las actividades en sus propias casas con la ayuda de sus tutores. Por lo tanto, los miembros de la familia tenían la tarea de leer los libros, contar y volver a contar las historias a los niños en sus hogares. Con esto, se esperaba ampliar la participación de los padres en el sentido de que también ampliaron su comprensión de la función social de la lectura y la escritura en sus vidas. Los resultados de la encuesta señalaron situaciones que podemos considerar positivas, considerando que hubo una participación activa de los involucrados, como se describe en el cuerpo de la encuesta.

Palabras-clave: Escuela. Familia. Lectura. Literatura Infantil.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEI	Centro de Educação Infantil
COEI	Coordenadoria da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ERE	Ensino Remoto Emergencial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDP	Níveis de Desenvolvimento Proximal
NDR	Níveis de Desenvolvimento Real
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UCPE	Universidade Católica de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: BREVES REFLEXÕES...	16
2. A LITERATURA INFANTIL	23
2.1. As origens da Literatura Infantil	26
2.2 A Literatura Infantil e a Escola	31
2.3 Piaget, Vygotsky e Wallon: Conceitos relevantes para a Educação Infantil ...	37
2.3.1 <i>Piaget: Estágios do desenvolvimento</i>	37
2.3.2 <i>Vygotsky: Teoria sócio-histórico-cultural</i>	40
2.3.3 <i>Wallon: Afetividade</i>	43
3. A LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL	48
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	58
4.1 Sujeitos da Pesquisa	58
4.2 Coletas de dados	61
4.3 Dados e Níveis de análise	61
5 ANÁLISE DOS DADOS	64
5.1 Registro e análise dos feedbacks das crianças e de seus familiares	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS	81
ANEXO I	81
ANEXO II	90
ANEXO III	91
ANEXO IV	93
ANEXO V	94
ANEXO VI	95
ANEXO VII	96
ANEXO VIII	97

INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste trabalho deu-se em virtude de eu ser professora da Educação Infantil em uma escola municipal em Fortaleza-CE, onde no ano de 2019 iniciei a pesquisa da presente dissertação com as crianças da Educação Infantil. Primeiramente, a metodologia compreendia a interação casa/escola, isto é, os livros seriam enviados à casa dos estudantes para ser feita uma leitura com seus responsáveis que, deveriam fazer registros sobre essa atividade em um caderno específico para esse fim. Partimos do pressuposto que Entendendo que a contação de histórias é uma ferramenta da linguagem essencial na formação humana (SOARES, 2009), nosso objetivo com essa atividade era ampliar tal prática para fora dos muros da escola.

Contudo, no início de 2020, fomos assolados pela pandemia da Covid-19, quando nos obrigamos a cessar as atividades escolares de forma presencial. Pensando em uma forma de manter as crianças de alguma forma vinculadas às atividades escolares, resolvi dar continuidade ao projeto. Todavia, nesse momento, precisamos pensar em alternativas que superassem a questão do distanciamento entre escola, pais e crianças. Por exemplo, para enviar os livros para os lares dos alunos, aproveitamo-nos do momento em que os responsáveis vinham à escola buscar a merenda escolar. Organizei um kit que continha o livro e algumas guloseimas para adoçar a boca e a alma das crianças. Combinamos que os comentários sobre a atividade de leitura seriam enviados via *whatsapp*.

Ao longo do tempo, observamos que tanto os responsáveis quanto as crianças se mostraram bem interessados e participativos, com isso, pudemos, apesar da dificuldade, dar continuidade ao processo educacional das crianças de forma tradicional, presencialmente, conseguimos manter um vínculo de saberes e afeto com nossos pequenos.

Do ponto de vista teórico-científico, nossa escolha se fez em virtude de entendermos que contar histórias para crianças auxilia no processo de transmissão do conhecimento, estimula a imaginação, incentiva a criatividade e a manifestação de diversas formas de expressão e interação dos alunos em seu processo de desenvolvimento social e cognitivo. É também a contação de histórias uma prática pedagógica que colabora para o desenvolvimento da linguagem, tanto escrita quanto oral, além de desenvolver a percepção de representações simbólicas, uma vez que amplia o universo de significados da criança e dos hábitos da leitura. Com isso, as práticas de contação de histórias ajudam no desenvolvimento da criatividade e raciocínio lógico da criança (SOARES, 2009).

Entendemos que o conteúdo das histórias tem o poder ampliar o conhecimento de mundo, além de desenvolver valores e significados para a vida adulta. É uma das melhores maneiras de contribuir para que os pequenos aprendam a lidar com as descobertas e transformações, pelas quais todos passamos quando estamos crescendo e conhecendo o mundo que nos cerca. Ao ouvir um conto, uma fábula ou uma lenda, por exemplo, a criança vivencia o imaginário e, ao mesmo tempo, se vê na ação dos personagens, colaborando para a construção da ética e da cidadania.

A contação de histórias na educação infantil como estratégia pedagógica deve ser uma prática bastante estimulada: a voz, os gestos e a entonação que a pessoa/contadora de histórias usa ao dar vida a uma história são fundamentais para chamar a atenção das crianças. Nessa perspectiva em que se envolvem, imagens, sons e escrita, no caso da leitura de livros infantis é que se criam sentidos.

No que diz respeito ao processo de aquisição e ampliação dos conhecimentos sobre a linguagem, as histórias oferecem tanto para quem lê, como para quem escuta uma ampliação do vocabulário, proporcionando também a capacidade de compreensão das narrativas ao longo do tempo. Quanto mais lê ou ouve histórias, mais a criança é capaz de compreender como também de criar outras narrativas por si só. O contato com vários gêneros impulsiona a capacidade de perceber a adequação da linguagem, seja na modalidade oral ou escrita.

Entretanto, para isso é necessário que nós, como professores, estejamos sempre atentos e com criatividade suficiente para extrairmos pedagogicamente das histórias momentos ricos de saber. Com a leitura é possível viver o papel do personagem, interpretar fatos e atitudes, conhecer outros mundos, outras terras. Assim, de tanto ouvir histórias, acabamos contando a nossa.

Acreditamos na linguagem como sendo propulsora dos valores éticos que compõem uma sociedade. Desse modo, a linguagem é uma aliada do ser em formação, quando possibilita compreender e ser compreendido, ou seja, é o que torna o homem um ser social. Para isso, a intenção desta pesquisa é compreender e analisar a importância do ato de contar de histórias infantis, na educação infantil, para a formação do caráter humano social, inserido a criança no mundo da escrita e que a criança perceba sua função social. Tudo isso é fundamental para a compreensão de como são produzidos e reproduzidos os valores dominantes (BOURDIEU, 2002).

Desse modo, essa pesquisa teve como objetivo geral: Analisar o processo de interação família/escola no que diz respeito ao incentivo à leitura de livros infantis, por meio de uma pesquisa de campo, realizada a partir de atividades remotas de leitura propostas no

Projeto “Meu livro, minha alegria!”, implementado no CEI Jornalista Demócrito Dummar, Fortaleza-CE (Anexo I), em tempos de pandemia.

Os objetivos específicos se constituem em: Conhecer o desenvolvimento da Literatura infantil através dos tempos; Experimentar a metodologia de interação família/escola; e Reafirmar a Literatura Infantil como meio eficaz para inserir a criança no mundo da leitura.

As preocupações que antecederam este projeto apresentaram-se numa proposta de pesquisa que se originou, a partir da complexidade da formação humana, que entre tantos caminhos a percorrer, busca a interação

Nesse sentido, a proposta dessa análise se situa nos debates contemporâneos e fundamentais na essência da formação humana no contexto social, em especial na escola e a família como um território de interação com a linguagem e compartilhamento social na construção do conhecimento e organização da sociedade e seus valores vigentes.

A arte de contar histórias está presente na sociedade há muito tempo. A oralidade é um mecanismo antigo de comunicação e socialização. Por meio dela expressamos sentimentos, conhecimentos e experiências. A contação de histórias, em seu sentido mais amplo, é um mecanismo muito importante da manutenção dos hábitos socioculturais na arte de preservar e transmitir a história de um povo, o que ocorre por meio do contato com as diversas linguagens e formas de narrar um acontecimento.

A contação de histórias permite, desde cedo, que as experiências pessoais de cada criança auxiliem na forma como elas percebem ou valorizam cada situação numa história, a partir da construção do imaginário. E isso se torna mais significativo ainda para uma criança quando essa atividade acontece em sua própria casa. Nesse contexto, ela entende que a leitura ou contação de histórias não se reduz apenas a uma atividade escolar, mas a uma prática que implica saberes, interação e afeto.

Para os estudos teóricos que basearam nossa pesquisa buscamos os conceitos que alicerçam a educação infantil em autores como Piaget (1978), Vygotsky (2005) e Wallon (2020). No campo da literatura infantil apropriamo-nos dos conceitos de Lajolo e Zilberman (2005), Faria (2010), Coelho (2020), entres outros.

Como sendo nosso objetivo aplicar um projeto de leitura *in loco*, elegemos como percursos metodológicos uma pesquisa qualitativa de campo, pelo modelo intervencionista, que descreveu as ações realizadas no sentido do enriquecimento de futuras práticas pedagógicas de professores, com vistas para a qualidade na educação infantil.

Em termos metodológicos, o trabalho foi organizado em cinco partes. Na introdução descremos de forma clara a justificativa da escolha do tema, os objetivos, metodologias, justificativa social e síntese da pesquisa. A primeira parte foi dedicada a uma breve apresentação da situação atípica em que nos encontramos ao longo dessa pesquisa: a pandemia provocada pelo Corona Vírus, Covid-19, desde março de 2020, que, embora em proporções menores, permanece até o presente momento da defesa dessa dissertação.

A parte II é dedicada à Literatura Infantil, em que se expõem as origens da literatura infantil, a literatura infantil e a escola, além dos conceitos relevantes para a Educação Infantil, segundo Piaget, Vygotsky e Wallon.

Em seguida, encontram-se conceitos de Literatura Infantil e Linguagem, ou seja, o que é literatura infantil em que também se verificam-se aspectos históricos sobre a criança e a literatura. Seguimos nesse lugar percorrendo sobre a aliança que se estabelece entre a criança e a escola.

Na parte IV, discorremos sobre os caminhos metodológicos, em que se encontram tópicos com a caracterização dos sujeitos da pesquisa, coleta de dados, os níveis e a análise dos dados. Ao final, encontram-se as considerações finais sobre o trabalho, referências que fundamentaram a pesquisa e os anexos.

1. A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: BREVES REFLEXÕES

Frente a realidade enfrentada mundialmente devido à Pandemia da Covid-19, resolvemos iniciar esse trabalho apresentando algumas reflexões sobre esse período atípico em nossas vidas. Dentre as grandes questões que essa enfermidade trouxe ao mundo, pensamos que a educação foi um dos setores mais afetados, tendo em vista o isolamento social que desconstruiu o modelo tradicional escolar, fazendo com que, nós, educadores, buscássemos novas formas de trabalho para dar continuidade ao processo educativo.

Logo, essa seção tem como finalidade relatar e discutir os desafios, as dificuldades encontradas em novos modelos, tendo, sobretudo que adaptá-los aos contextos sociais, econômicos, culturais etc. Os professores de todos os níveis educacionais tiveram que se reinventar frente aos desafios do ensino a distância, nunca antes colocado em prática, principalmente na educação infantil, precisando se desconstruir, refazer as formas de ensinar, mudando para um paradigma educacional ainda não experienciado. É preciso frisar que os educadores de Fortaleza-CE, antes de iniciar o ensino remoto não foram devidamente capacitados para implementar essa nova modalidade de ensino para as crianças. O que aconteceu de modo geral em nosso país, praticamente todos os níveis educacionais iniciaram seu processo educacional com poucos conhecimentos de como ministrar aulas a distância. Contudo, nossa habilidade de nos adequarmos às mudanças resultou em ricas experiências e formas de dar continuidade aos estudos das crianças do nosso município.

Por conta da pandemia, fez-se urgente que a escola transformasse seu âmago, ampliando seu campo de atuação. A educação foi um importante e estimulante espaço de aprendizagem para que as crianças e jovens se tornassem um pouco mais autônomos na construção do conhecimento contando com o apoio de suas famílias (FLAUZINO *et al.*, 2021).

Assim, o ensino remoto se tornou uma valiosa ferramenta para promover ensino aos estudantes de todo o mundo. Um item real que também deve ser observado, com atenção, nesse contexto, foi como se conseguiu aliar nas escolas as aulas remotas e as questões pedagógicas relacionadas com as competências profissionais dos educadores. Isso porque nem todos dominam as metodologias ativas e as tecnologias da informação necessárias para aulas *online*.

O educador na pandemia precisou se desconstruir e se refazer para o novo. Algo não experimentado na educação básica, tampouco na educação infantil, etapa cheia de

especificidades para promover o desenvolvimento da criança. Somam-se a isso as questões sociais e econômicas que também são fatores limitadores para a educação no país.

Dessa forma, as instituições escolares precisaram se adaptar a essas inovações, bem como adaptar os professores às novas estratégias de ensino usando as plataformas digitais. Porém, sabia-se que não era apenas uma questão de método ou formação profissional. Todavia isso não foi suficiente, tendo em vista questões sociais como, por exemplo, a condição econômica das comunidades atendidas pelas escolas e centros de educação infantil (CEI) que carecem de recursos, entre eles, os tecnológicos como acesso à internet, aparelhos eletrônicos como celular, *tablet* ou computadores. Constatamos essa realidade no dia a dia nas escolas. Relatos sobre essa dificuldade foram ouvidos com bastante frequência ao longo desse período, tanto na sala de aula pesquisada nessa dissertação, quanto nos diálogos que eram estabelecidos ao longo das formações de professores e reuniões, *via meet*, nas escolas e CEIs de Fortaleza-CE.

Desse modo, observou-se que a educação a distância (remota) evidenciou a desigualdade que existe em nosso município de Fortaleza-CE, bem como em outros locais do país. Ficou claro que enquanto uma pequena parcela da população tem internet, *smartphones*, computadores e um local silencioso e específico para estudos, o restante do Brasil não tem meios para a educação remota, tampouco, em muitos casos, conseguem fazer três refeições diárias.

Com o isolamento da social, muitos não podiam trabalhar, com isso as condições financeiras das famílias sofreram abalos consideráveis. Houve algum apoio governamental, contudo, não suficiente para suprir as necessidades básicas. Tendo em vista essa dificuldade, em Fortaleza-CE, a Prefeitura Municipal ofereceu às famílias dos nossos educandos, mensalmente, sextas básicas, além de chips telefônicos com internet para que pudessem ter acesso às aulas *online* via *whatsapp* e demais redes sociais. Educandos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, receberam *tablets* devidamente conectados à internet. Desse modo, conseguiu-se, minimamente, estabelecer interações de qualidade com as crianças e jovens.

Os professores, por sua vez, tiveram que aprender fazendo, ou seja, o cotidiano do desenvolvimento pedagógico na pandemia foi sendo construído sem modelos e padrões definidos e as descobertas foram acontecendo paulatinamente. Os educadores tiveram que se adaptar e aprender as nuances do ambiente digital na prática, tiveram que identificar e colocar em prática o que observavam como pertinente para o aprendizado de seus educandos.

As práticas de EAD e seus subsídios permitiram que surgisse um novo modelo denominado remoto. É importante frisar que são métodos distintos de ensino, mas que o EAD, ofereceu suporte relevante ao ensino remoto das escolas regulares de modo geral. Isso porque o modelo específico da EAD demanda um planejamento de ações que necessitam ser elaboradas com antecedência, de modo alinhado às premissas dessa modalidade. Desse obstáculo evidente, em se tratando de situações emergenciais em não haveria tempo para preparação de material, estratégias etc., surge o modelo remoto que a partir dos recursos digitais, promove o ensino *online*, ou seja, esse em que é possível “dar aulas” por uma tela.

A experiência com o ensino remoto durante a pandemia foi uma aliada para escolas, bem como para as universidades na continuidade aos estudos de seus alunos. Parte dos subsídios utilizados nessa nova modalidade teve como base o EAD já existente.

A EAD teve grande evolução durante a pandemia, as plataformas digitais estão dinâmicas e aproximam o aluno do professor, além de fornecer grande quantidade de material didático discente as plataformas conseguem suportar uma maior quantidade de acessos sem apresentar nenhum problema técnico. Nos dias de hoje com a evolução da educação digital docente consegue realizar diversas atividades interativas na qual auxilia o processo de desenvolvimento educacional (FLAUZINO *et al.*, 2021, p. 9).

As plataformas EAD foram meios essenciais para a educação básica do país e o ensino superior. Nós adaptamos algumas ferramentas dessa modalidade para o ensino remoto. Os educadores lançaram mão de várias destas, as mais utilizadas pelos educadores da prefeitura de Fortaleza-CE, foram o *Google*, *Youtube* para pesquisas diversas e usos em aulas: *Google meet* para reuniões, formação e aulas ao vivo, tais como também contação de histórias.

Estas e outras ferramentas transformaram o ambiente educacional, deixando-o mais interativo e mesmo distante foi possível, ainda que com muitas dificuldades, estabelecer momentos de interação, fortalecer laços, promover aprendizagens e dar continuidade aos estudos em meio à pandemia.

É importante frisar que, neste momento histórico tão importante, o ensino remoto foi essencial para todas instituições educacionais não apenas para o Ceará, mas para o Brasil e o mundo. Foi, certamente, uma saída para promover educação e conhecimento em meio a um momento nunca vivido pela humanidade. Com o avanço da pandemia, fez-se necessário adaptar sistema de ensino remoto para que todos os educandos do país, em todas as etapas educacionais continuassem o processo de aprendizagem (SPALDING *et al.*, 2020). “[...] a tecnologia digital se tornou um dos principais meios para manter o processo educacional.

Assim sendo, as atividades educacionais foram readaptadas para o ensino remoto emergencial (ERE), inicialmente, sem um planejamento definido ou formação adequada dos professores, que tiveram que aprender fazendo. As formações ocorreram em contexto com a realidade educacional que estávamos passando e foram se adequando à grade curricular que tínhamos que implementar.

Conforme Flauzino *et al.* (2021), a pandemia serviu como um trampolim para que as instituições de ensino entendessem que o uso da tecnologia deveria ser estruturado dentro do contexto moderno, principalmente, compreendendo as dificuldades dessa modalidade, educação digital, reduzindo seus efeitos negativos futuros, durante a pandemia de Covid-19, afinal as crianças e jovens não podiam passar muito tempo sem acesso à educação formal.

[...] houve avanços tecnológicos testemunhados pelo mundo inteiro, todos os segmentos da vida, percebe-se o quão impactante é a presença da tecnologia e, obviamente, essa presença também se estenderia às escolas e redes de ensino em geral. O avanço da tecnologia digital no Brasil surgiu novas possibilidades dinâmicas de aprendizado, por meio da internet, na qual promoveu o suporte para o processo de aprendizagem com serviços como de correio eletrônico, conexões remotas, troca interativa de mensagens em tempo real, transferência de arquivos, navegação multimídia, entre outros, para promover o conhecimento (FLAUZINO *et al.*, 2021, p. 11).

Dentro do contexto pandêmico, o ensino remoto foi bem acertado, pois permitiu que as crianças trocassem experiências, informações e conhecimentos em qualquer local do mundo, favorecendo ao educando a economia de tempo, evitando o deslocamento até a instituição educacional (escola, faculdade, cursos etc.) (ARRUDA, 2020). Para Fantin (2017 *apud* ARRUDA, 2020, p. 12), “a tecnologia agregou papel fundamental na construção do conhecimento, sendo utilizada como uma das principais ferramentas, trazendo, conseqüentemente, a conectividade entre pessoas, conceitos e culturas”.

A tecnologia de informação promovida pela internet possibilita que as metodologias de ensino deixem de ser unidirecional para se tornar mais dinâmicas, permitindo o acesso instantâneo e sem fronteiras ao conteúdo educacional. Existem muitos livros para consulta, revistas, artigos, vídeos, uma infinidade de meios de informação que podem gerar muitos conhecimentos e ampliar a visão de mundo de nossos educandos, inclusive o nosso, como educadores. Afinal, tivemos que aprender rapidamente a lidar com a realidade do ensino remoto.

Conforme os pesquisadores Leite e Silva (2020), nos últimos anos o EAD teve grandes avanços, impactando diretamente nosso sistema educacional, principalmente, no campo da graduação e pós-graduação. Nos demais níveis educacionais, esse modelo era mais

escasso. Em face da situação de isolamento tanto docentes quanto discentes do ensino básico tiveram que adquirir novas habilidades educativas no universo digital para o processo de construção de um novo modelo para esse nível de ensino, o da educação básica, com mudanças e sendo denominado ensino remoto. As mudanças também refletiram na gestão e no processo burocrático que, por sua vez, se avolumou devido à necessidade de ampliação de instrumentais (relatórios, diários online, planejamentos, dentre outros) para serem preenchidos e entregues à Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza-CE.

Conforme encaminhamentos da SME, documentos são elaborados por meio de ferramentas como *Dropbox*, *Google drive*, *CloudMagic*, *Jumpshare*, entre outras, antes desconhecidas pelos profissionais. De acordo com o desempenho e adaptação dos alunos, essas ferramentas podem ser substituídas, ou até mesmo uma nova estratégia pode ser utilizada a fim de obter maior aproveitamento da ferramenta escolhida. Todavia, é preciso salientar que o uso de novas tecnologias para melhorar o processo de aprendizagem e familiarização dos alunos requer o antecipadamente o desenvolvimento de habilidades pelos professores.

Em muitos casos, os educadores demonstraram insegurança na manipulação de novas tecnologias incluindo ensino remoto. As instituições tiveram que se adaptar de forma rápida para garantir aprendizagem dos alunos. Mesmo quando houve disponibilização de materiais online para fornecer suporte ao docente, evidenciaram-se problemas devido à falta de destreza dos docentes em levar a informação para os alunos (NHANTUMBO, 2020).

Ludovico *et al.* (2020), destacou em suas pesquisas com educadores a preocupação dos professores em lidar com as ferramentas tecnológicas, as plataformas, alegando a necessidade de mais tempo para o preparo das aulas, bem como a dificuldade de manter a maioria dos educandos no ensino remoto, considerando todas as desigualdades sociais presentes no Brasil.

Nessa perspectiva,

A pandemia serviu de mediador para exaltar as fraquezas apresentadas pelo sistema de ensino e que são necessárias transformações que acompanhem o avanço tecnológico mundial. Cada estado brasileiro tem suas particularidades e problemas sociais e educacionais, e todos esses aspectos devem ser levados em consideração de forma a implementar um novo modelo educacional que atenda às necessidades dos discentes de forma igualitária (FLAUZINO *et al.*, 2021, p. 15).

Outra questão importante a se destacar segundo Spalding *et al.* (2020), no modelo remoto, foi manter os alunos focados e motivados a dar continuidade a seus estudos, visto que o isolamento social forçado pode acarretar problemas de ordem emocional,

principalmente, em jovens e adultos solteiros que tiveram alterações bruscas de rotina, permanecendo mais tempo sozinhos e cheios de incertezas sobre a doença e seus encaminhamentos futuros.

Dentro do nosso contexto, em Fortaleza-CE, na educação infantil, tivemos que ser sensíveis também aos problemas de ordem emocional, afinal, as famílias, além das questões econômicas, tiveram perdas de entes queridos, o que também ocorreu com professores. Este foi um período muito difícil para sociedade em si e para toda humanidade.

Apesar de todas as dificuldades e limitações materiais, o público-alvo do CEI pesquisado foi participativo, durante as interações, a seu tempo e de acordo com suas disponibilidades, as famílias contribuíram imensamente com os registros. Ofereceram o apoio necessários para suas crianças lendo as histórias propostas, realizando as atividades e enviando seus *feedback* através de imagens, áudios e vídeos.

No contexto pandêmico, como observou Spalding (2020) também é preciso que as instituições e os órgãos governamentais terem um plano estratégico para promover a saúde mental. Nesse sentido, para Arruda (2020), durante a pandemia, o principal desafio foi realizar a aproximação entre aluno e professor no ambiente virtual.

Em Fortaleza-CE, visando vencer esse desafio, os educadores buscaram desenvolver conteúdos interativos, produzir vídeos, estabelecer diálogos e momentos em lives via aplicativo *Google Meet*, pelos quais se solicitava a presença ativa da criança, responsáveis e docentes como mediadores, tendo sempre em vista fortalecer laços e estabelecer relações afetivas de qualidade entre escola, família, crianças e professores. Para tanto, fez-se uso frequente do aplicativo *whatsapp*, a plataforma digital mais utilizada pela educação infantil do nosso município.

É pertinente frisar, no entanto, que o ensino remoto contribuiu para geração de estudantes mais autônomos, protagonistas de seu aprendizado. Estimulou às famílias a se aproximarem da vida escolar dos filhos. A parceria criada teve seu valor, mesmo que não houvesse a adesão de todos os pais/responsáveis ao longo do ano letivo remoto.

Acreditamos inclusive que o educador na Pandemia, reaprendeu a mediar, intervir e dialogar sobre diversos temas e sobre a realidade na qual estava inserido. Sobre essa afirmação, é necessário destacar o fato de que essa habilidade pode ter sido desenvolvida por aqueles que tiveram acesso aos meios digitais.

Embora, ainda não haja material de pesquisa suficiente para se avaliar o que representou esse momento em todos os campos e, em especial na Educação, devemos considerar que a ampliação do uso das plataformas digitais e aplicativos em época de

Pandemia representou uma evolução digital. Esse período, mesmo representando uma grave crise mundial, revolucionou o ensino em todos os níveis, podendo-se dizer que se criou um espaço educacional que, possivelmente, refletirá nas mudanças, sobretudo, aquelas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades e competências de muitos educadores e seus educandos, daqui para frente.

2. A LITERATURA INFANTIL

Em face de se ter como foco principal dessa pesquisa as relações entre a Literatura Infantil (LI), a escola e a família, em uma situação específica de uma pandemia, iniciamos os fundamentos descrevendo especificamente a origem e de que se trata essa literatura direcionada à infância.

Para definir a LI, necessitamos entender os dois conceitos que nela estão sobrepostos: Literatura e Infância. A Literatura, poderíamos defini-la, grosso modo, como o conjunto de textos ou discursos que representam, discutem e narram a vida humana de forma real ou imaginária, evidenciando fatos, anseios e ideologias.

A infância existe em qualquer época ou lugar como um período da vida humana. Contudo, o conceito de infância nem sempre foi esse que temos hoje. Ao longo do tempo, conforme Philippe Ariès (2006, p. 10), a ideia de infância, entendida como um período da vida muito diferente da idade adulta, é uma invenção construída ao longo da era moderna. Referindo-se à Idade Média, o autor nos diz que “a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil e [...] mal a criança adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos”.

Nessa perspectiva histórica retratada pelo autor, encontramos uma concepção da criança, como um adulto em escala reduzida. A ideia está contida, por exemplo, na arte medieval que representava a criança caracterizada nas imagens com vestimentas e expressões de adulto. Essa manifestação era decorrente do sentimento reinante neste período.

Quase invisível na sociedade tradicional da era medieval, a criança era uma espécie de mal necessário, já que mais tarde seria mais um ente da família que, no início da era moderna, tinha por missão a conservação dos bens, a prática comum de um ofício e a ajuda mútua quotidiana. As relações afetivas, contudo, eram dispensáveis não só com as crianças, mas também entre os casais, tendo em vista que o equilíbrio familiar estava pautado em outros elementos de natureza social, econômica ou cultural. A vida em comum da Idade Média proporcionava não só a ausência de intimidade, mas também o fato de que a transmissão ou reprodução de valores e de conhecimentos, assim como a socialização da criança não eram asseguradas nem controladas pela família.

A educação das crianças também era uma prática coletiva, decorrente da vida em comum e, portanto, exercida fora da família, entre vizinhos, amigos, amos e criados, mulheres e homens, velhos e crianças, onde os grupos familiares se diluíam. A aprendizagem da vida,

valores e ofícios eram resultados da convivência e da participação das crianças nas atividades cotidianas.

Essa característica ainda pode ser percebida nos dias de hoje em determinados locais ou em determinadas classes sociais. Crianças portando armas, exercendo funções de adultos, seja no Oriente Médio em guerra ou em uma favela tomada pelo tráfico de drogas, evidenciam uma descontinuidade do processo histórico que atualmente, de maneira geral, concebe a infância de forma diferente daquela medievalista.

A ideia da infância ligada essencialmente à dependência, ou seja, se saía da infância ao se sair dos mais baixos graus de dependência, evidenciava a insignificância deste período da vida. Para Ariès (2006), também é possível identificar esse anonimato na representação periférica das crianças nas obras de arte, na raridade da alusão às crianças ou às suas mortes nos diários de família, também pela ausência de registro sobre sua idade e no infanticídio comum e tolerado.

As condições gerais de sobrevivência, isto é, os poucos recursos da medicina no período em questão são também fatores que contribuem para esta invisibilidade social da infância, tendo em vista que se pode relacionar esse anonimato com o alto índice de mortalidade infantil, o que tornava a infância um período extremamente frágil para ganhar um lugar significativo. A possibilidade de morrer antes de se tornar um adulto pode explicar o aparente sentimento de indiferença com relação à criança.

As mudanças em relação ao sentimento de infância, a chamada “paparicação”, passa a ocorrer quando as crianças pequenas começam a ocupar um lugar no olhar, na diversão e nas brincadeiras dos adultos a partir dos séculos XV e XVI. Conforme Ariès (2006, p. 180), “No século XVII, de um infanticídio secretamente admitido passou-se a um respeito cada vez mais exigente pela vida da criança”.

Tal mudança deve-se em grande parte à cristianização, quando as crianças começam a ser batizadas e ganham presença cada vez mais central nas representações artísticas. A alma da criança é reconhecida antes que seu corpo. Aliadas às questões espirituais, vêm as mudanças nas condições demográficas relacionadas a novas práticas de higiene e cuidados, às primeiras vacinas e ao controle da natalidade cada vez mais difundido, para melhor cuidar dos filhos vivos.

Ao mesmo tempo, a família muda, tornando-se uma instituição de afeto necessário em sua constituição entre os cônjuges, bem como nas relações pais e filhos. A criança passa então a ser vista, ganhando uma crescente importância no meio familiar e no que se refere aos cuidados com nela no sentido da preservação de sua vida.

Esse novo sentimento de família fortalece os laços entre mãe e filhos, suscitando um novo lugar social da mulher, que será definido pela maternidade. O quadro que se apresenta evidencia novas atitudes, no que se refere às crianças, às famílias e aos costumes. A escola começa a representar o lugar da educação, em detrimento da aprendizagem no convívio direto com os adultos, de quem especialmente as crianças mais abastadas vão sendo paulatinamente separadas.

Nesse contexto, dá-se início a um processo de disciplinarização e vigilância constante por meio da escolarização e em decorrência do surgimento do sentimento vinculado à infância: o de fragilidade e inocência. Em contraposição à infância ignorada, ganha força o conceito da debilidade e da fragilidade da criança. Já no século XVIII, a ideia da inocência infantil se dissemina e os costumes vigentes passam a prestigiar o recato do comportamento, o pudor com o próprio corpo, a reserva na linguagem e o controle sobre a convivência, as diversões e até sobre a leitura adequada a crianças e adultos.

A preocupação com a infância deixa de ser restrita à família para se expandir entre os eclesiásticos, os homens da lei e os moralistas, preocupados com a racionalidade dos costumes e com a disciplina. Essa nova doutrina moral influenciou fortemente o papel da família e o modelo educacional vigente até os dias de hoje, determinando também o deslocamento da vida social do espaço público para o espaço privado.

A noção de inocência aparta a criança dos assuntos da sexualidade. A noção de fraqueza e debilidade aponta para a necessidade de fortalecer o seu caráter por meio da disciplina. Nesse contexto, é que o castigo corporal se generaliza, tornando-se uma característica da nova atitude diante da infância.

Ainda conforme Ariès (2006), esses fenômenos se relacionam e expressam uma tendência geral ao enclausuramento próprio das sociedades modernas, em substituição às promiscuidades das antigas hierarquias. Cabe destacar que essas mudanças nas representações sociais sobre a família e sobre a infância não ocorreram da mesma maneira entre ricos e pobres ou com relação a meninos e meninas, configurando o sentimento de gênero que imprimimos até os dias de hoje na educação familiar e institucional.

Cabe salientar que a intimidade da vida privada, em oposição à convivência privilegiada na coletividade, se estabeleceu muito antes e mais marcadamente entre os ricos, o que também se pode observar na sociedade contemporânea, tendo em vista as condições de habitação dos mais pobres todos os cantos do mundo. Ter um quarto separado somente para si, não é uma prerrogativa de todas as crianças, mas um privilégio de poucos abastados.

Ao longo do tempo, as narrativas lúdicas seguiram crianças e adultos, embora as formas e conteúdos tenham evidenciado mudanças nos costumes, na alimentação, nas vestimentas, nos hábitos, na linguagem etc. Transformaram-se, também as histórias que permearam a existência humana sofreram alterações conforme os momentos históricos. Entretanto, foi e ainda é por meio delas que o homem registra, pela oralidade ou pela escrita, sua trajetória, seus pensamentos, sua forma de ser existir.

2.1 As origens da Literatura Infantil

A LI não surgiu de fato direcionada às crianças. Foi criada de antemão para repassar valores, informes para o povo, encaminhamentos específicos ao público em geral. Com os anos, passou a ser mais específica, pois se imaginou que a infância é o melhor período para se iniciar ensinamentos. Contudo, até chegar ao que se configura hoje como Literatura Infantil, foram anos de amadurecimento e valorização de seu estado da arte, porém, por anos pouco se produziu para a criança pequena, tendo seus primeiros exemplares nascidos na Europa.

Os primeiros livros endereçados para crianças surgiram, portanto, no contexto da ascensão da burguesia, na Europa, e estavam repletos de intenções morais e pedagógicas explícitas, pois eram produzidos com o intuito de constituir cidadãos devidamente alfabetizados e alinhados com as necessidades e as visões de mundo daquela sociedade (KIRCHOF; BONNIN, 2016, p. 24).

A LI, segundo Serra (1998) pode ter, pelo menos, duas origens. A primeira, e mais provável, seriam as histórias orais (os contos) advindos da cultura popular. A outra estaria no aparecimento das instituições escolares no século XVII, com os textos didáticos.

Diversos estudiosos têm partido do pressuposto de que só se pode, realmente, falar em literatura infantil a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Segundo essa linha de pensamento, antes disso e em resumo, não haveria propriamente uma infância no sentido que conhecemos. Antes disso, as crianças, vistas como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Não havendo livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado de literatura infantil. Por este viés, as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir dessa época, preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino. Como consequência natural deste processo, o didatismo e o conservadorismo (a escola, afinal, costuma ser instrumento de

transmissão dos valores vigentes) deveriam ser considerados componentes estruturais, por assim dizer, da chamada literatura para crianças.

As concepções produzidas por Serra (1998) podem assim ser observadas atentamente. Se adentrarmos pelo viés da literatura *para* crianças, de fato pode-se considerar que este gênero surge com o advento da escola. Todavia, se pensarmos a LI marcada pelas narrativas orais (histórias – contos maravilhosos, contos de fadas, fábula etc.) que vêm da antiguidade, percebemos uma espécie de perpetuação de um modelo que a princípio era de interesse geral, mas que com o passar do tempo direcionou-se para o público infantil. Os motivos pelos quais houve esta redução do gênero para uma determinada faixa etária, a infância, pode dever-se ao fato de que a razão passa a ser uma característica dos adultos e a imaginação, elemento básico dessas narrativas, permanece no comportamento intuitivo das crianças.

Se adentrarmos pelo viés da literatura para crianças, de fato pode-se considerar que este gênero surge com o advento da escola (SERRA, 1998). Todavia, se pensarmos a LI marcada pelas narrativas orais (histórias – contos maravilhosos, contos de fadas, fábula etc.) que vêm da antiguidade, percebemos uma espécie de perpetuação de um modelo que a princípio era de interesse geral, mas que com o passar do tempo direcionou-se para o público infantil. Os motivos pelos quais houve esta redução do gênero para uma determinada faixa etária, a infância, pode dever-se ao fato de que a razão passa a ser uma característica dos adultos e a imaginação, elemento básico dessas narrativas, permanece no comportamento intuitivo das crianças.

O passo a seguir para a ampliação da LI no Brasil deu-se por conta de um contexto histórico-social que demandava já no século XX programas de instrução (alfabetização) de uma massa que adentrava ao mercado de trabalho fora do âmbito rural. Para isso, se clamava por uma literatura nacional que descrevesse as paisagens e os anseios de uma nação que pretendia formar cidadãos leitores, ao que se poderia denominar hoje como cidadãos letrados.

Nessa perspectiva de novos horizontes literários, inclusive na área infantil, surgem diversos autores e obras, entre eles Monteiro Lobato que inicia seu trabalho com a tradução de textos estrangeiros, indo em seguida construir uma grande parte do panorama literário infantil em meados do século XX. Em destaque estão os livros da coleção do *Sítio do Pica-pau Amarelo* que atravessaram décadas e ainda hoje permanecem no rol das preferências infantis, sendo, inclusive, adaptados para outros veículos como revistas, quadrinhos, seriados televisivos, teatro, jogos eletrônicos etc., além se transformarem em marca de produtos infantis: cadernos, xampus, sabonetes, calçados entre outros.

Monteiro Lobato é, sem dúvida, o autor que construiu um capítulo importante na LI brasileira. Em uma época em que os livros brasileiros eram editados em Paris ou Lisboa, Monteiro Lobato tornou-se também editor, passando a editar livros também no Brasil. Com isso, ele implantou uma série de renovações nos livros didáticos e infantis.

Ainda segundo Lajolo e Zilberman (1999), de essencialmente rural e bucólica, a LI, nos anos 60/70, passa a ser uma rota de fuga para os protestos contra a dualidade social (pobreza x riqueza) e o regime autoritário exercido pelos militares no poder. Entre várias, destacaram-se as obras de Odete de Barros Mott, sobretudo, *Justino, o retirante* que retrata a saga de um menino pobre em busca de uma vida melhor na cidade grande. Há também que se destacar nesse período, a busca por novos formatos em que se evidenciaram recursos como a oralidade, a relação criança/natureza interagindo de forma livre, a valorização do mundo das cores, dos sons, da sinestesia. Nessa perspectiva que rompe com os padrões biluquianos, encontram-se obras como ou isto ou aquilo de Cecília Meireles, A casa de Vinícius de Moraes, entre outros.

Nos anos 80, a LI já estabelecida como gênero e considerada necessária à formação de crianças e jovens passa a se proliferar de diversas formas referendada por autores importantes como Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Eva Furnari, Ligia Bojunca Nunes, Tatiana Belinky, entre tantos outros.

Atualmente, considerando os últimos 30 anos, a LI encontra-se em franca expansão de produção e de consumo. Os livros infantis passaram a ter características bem delineadas do ponto de vista estético e em relação aos temas que abordam. As ilustrações passaram a ser um importante elemento em sua composição. Surgiram profissionais específicos para ilustrar livros infantis e estas obras passaram a apresentar cores, formatos e texturas bem cuidadas no sentido de chamar a atenção das crianças, mas, sobretudo, com o objetivo de complementar os textos em uma espécie de “conversa” entre imagem e conteúdo.

Os conteúdos, por sua vez, passaram a atender aos anseios de uma sociedade múltipla e diversificada. Essa mudança na constituição da narrativa é a marca dos tempos no tratamento que teoricamente se dá às crianças atualmente. A ideia de educar, não pelo medo, mas sim pela consciência individual e social é provavelmente a razão dessa transformação. Os personagens das histórias seguras têm o poder de mudar radicalmente seus comportamentos deixando de ser maus para se tornarem bons e vice-versa. Nem sempre o enredo trata a luta do bem contra o mal, como se vê nos contos de fadas, mas de situações da vida social cotidiana como: o consumismo; a preservação da natureza; as novas questões familiares com as

separações de pais, os novos parentes como os meios-irmãos ou irmãos adotivos, madrastas e padrastos bonzinhos; aspectos físicos como higiene, saúde e alimentação.

Histórias ‘seguras’, termo utilizado por Bettelheim (1987 *apud* AGUIAR, 1999) para denominar os livros infantis da atualidade, ‘seguras’ diferentemente dos contos clássicos em que é nítida a definição entre o bem e o mal em um explícito maniqueísmo, em que se valem de uma forma amenizada de tratar as questões tanto sociais quanto existenciais apresentadas. Com base na ideia de livrar a criança dos males do mundo, essas histórias, ao contrário dos contos de fadas, não apresentam explicitamente a morte, a miséria, a maldade, o abandono e outras questões violentas.

Atualmente, a LI não se restringe às mágicas dos contos clássicos, mas se expande por um espectro de produções editoriais multimídias (livros, filmes, desenhos animados, jogos eletrônicos etc), que a cada dia, em virtude da inserção das crianças nos meios digitais, invadem mais e mais o mercado dos produtos para crianças. Esses “produtos” adquiriram novas características e se apresentam em forma de histórias ‘seguras’.

Conforme Aguiar (1999) por um longo período houve escassa produção sobre literatura infantil, ao que se pode atribuir o fato de haver baixo interesse acadêmico por esse tema.

A literatura infantil raramente se fazia presente nas práticas escolares com as crianças, inclusive porque os acervos das instituições escolares eram pequenos ou, em alguns casos, inexistentes. E quando ela começa a fazer parte da escola “teve desviada sua função estética e passou a servir a propósitos educacionais restritos. E aqui se localiza o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte” (AGUIAR, 1999, p. 243).

Aguiar (1999) argumenta inclusive que a literatura infantil tem sido classificada como um gênero menor e sujeita a julgamentos desfavoráveis que a desqualificaram como objeto de ensino literário respeitável. Estudiosos franceses foram os primeiros a observar sua valiosa importância. Alguns trabalhos identificaram a insuficiência dessas produções em quantidade e em qualidade.

Mesmo com o passar das décadas, ainda se observa a necessidade de revalorizar a literatura infantil, percebendo sua relevância como prática cultural da leitura, a saber, sua relação com a vida, os homens, os comportamentos humanos, sua capacidade de produzir emoções, sua função de questionar a identidade e os valores de cada leitor.

Com relação ao educador, fazem-se relevantes estudos na área da didática da leitura literária que valorize o leitor, como este recebe, interpreta e aprende com os hábitos de leitura.

Considera-se também a escuta das crianças e jovens leitores com potencial para o debate em sala de aula pelos educadores, assim como para a expressão e reflexão do seu fazer pedagógico. Neste contexto de leitura ainda na infância, entende-se que os estudantes podem elaborar, reconsiderar seus juízos éticos, estéticos, apreciando os efeitos utilizados para mover, convencer ou provocar uma indagação e seus valores (BONA; SOUZA, 2018).

De acordo Oliveira (2010), a partir do processo de análise do conjunto de documentos que reuniu no Brasil, o que se pôde observar foi que, entre o final do século XIX e as quatro primeiras décadas do século XX, conforme os livros literários destinados às crianças foram se avolumando, também a produção de discursos sobre a literatura infantil foi crescendo. Isso contribuiu para a formação de educadores, “até a década de 1940, de saberes ainda não sistematizados a respeito desse gênero literário, os quais, posteriormente, concorreram para se instituir o ensino da literatura infantil na formação de professores” (OLIVEIRA, 2010, p. 56).

Essa contribuição se deu, porque até então, não havia no Brasil um saber de referência sobre o assunto. O que se tinha eram discursos publicados no formato de prefácios, apresentações, prólogos, textos em jornais e artigos em periódicos, que de certo modo apresentavam algumas concepções do que se considerava, ou não, literatura infantil.

Com isso, entende-se que o movimento em torno do ensino da literatura infantil significou o processo pelo qual o saber que se construiu a fim de atender a urgência e necessidades desse ensino na formação de professores se converteu em um tipo de teorização, sendo usada para subsidiar estudos e investigação no campo da literatura infantil.

Nesse sentido, é pertinente observar, por exemplo, o fato de que quase todos os manuais tiveram diferentes edições e tiragens (em alguns casos que ultrapassaram a casa dos 5.000 exemplares), mesmo com toda a instabilidade que o ensino da literatura infantil representou do ponto de vista da legislação. Mesmo quando a legislação não previa o ensino da literatura infantil nos cursos de formação de professores, esses manuais continuaram a ser reeditados, em alguns casos, por diversas vezes (VALDEMARIN, 2010).

Dessa forma, como explica Valdemarin (2010, p. 26), o que se pretendia como manual de ensino, em razão de “[...] sua ampla difusão, seu manuseio cotidiano e as sucessivas edições, [...] contribuíram decisivamente para que determinadas interpretações se tornassem hegemônicas”.

Ao longo do tempo, sobretudo por volta dos anos 80, a LI passa a ser discutida como instrumento relevante para o ensino, com mais ênfase na educação infantil e nos anos iniciais, com vistas para o desenvolvimento em diversas áreas, inclusive como importante aliada ao

processo de alfabetização e letramento. Pelo exposto, pode-se afirmar, que o saber escolar construído em favor do ensino da literatura infantil, traz para a formação de professores uma maior significação.

2.2 A Literatura Infantil e a Escola

Na Educação Infantil começa a ser delineada a importância da escrita e da leitura, a partir da valorização de algumas premissas básicas. Parte-se do princípio que a possibilidade de apropriação de conhecimento, em geral, faz-se sempre presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. Nesse contexto, a Literatura Infantil também se mostra como ferramenta essencial para esse processo, pois é algo disseminado no ambiente escolar desde a mais tenra idade (OLIVEIRA, 2010).

Os pais, inclusive, podem ser influenciadores das crianças, quanto ao hábito da leitura, para os filhos. No entanto, quando essa prática não tem início na vivência familiar, é na escola que esse contato com os livros acontecerá, para ser mais preciso, ao ingressar na pré-escola. Magnani (2001) diz que para aprender a ler e a escrever é preciso antes de tudo ser alfabetizado, processo este, que cabe diretamente à escola. À escola cabe a responsabilidade de incentivar, motivar ao hábito de leitura, ao mostrar que o ato de ler é algo interessante, lúdico e prazeroso. Segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “[...] Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente” (BRASIL/PCN, 1998, p. 43).

Todavia, conforme evidenciamos na seção anterior, é necessário que professores estejam devidamente habilitados para compreender do que trata a leitura e a escrita, no sentido de proporcionar o letramento necessário às crianças desde os primeiros contatos com a escola.

É, importante, por exemplo, no caso da leitura que se perceba que o ato de ler não se restringe à decodificação. Mesmo antes de estar alfabetizada, a criança precisa “ler” o mundo que a cerca. Nesse sentido, corroboramos com Martins (2010), sobre haver, pelo menos, três níveis de leitura: o sensorial, o psicológico e o racional. Destacamos inicialmente o sensorial, tendo em vista que a criança precisa tocar o livro, observar as ilustrações, antes mesmo de ler a história. Na sequência, ou seja, no nível psicológico, ao entrar em contato com a história, a criança ativa suas emoções. Por fim, no nível racional ela recorre ao plano intelectual para interpretar e ressignificar os textos lidos.

Assim sendo, as contribuições de uma contação de histórias são distinguidas como um importante auxílio na formação, na compreensão e absorção dos significados, assim como no desenvolvimento das práticas leitoras. As crianças que escutam as histórias incorporam uma atitude analítica exemplificada pelo orador, por meio de seus comentários e problematizações durante a contação de histórias, permitindo o desenvolvimento do seu senso crítico.

[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato como novas ideias etc. (FARIA, 2010, p. 12).

A contação de história atua na formação da criança em várias áreas, contribui para o desenvolvimento intelectual despertando assim o interesse pela leitura e instigando a imaginação por meio da construção de imagens no mundo da realidade e ficção, atuando também no desenvolvimento comunicativo.

Todo ser humano nasce com possibilidade de aprender, necessita, contudo, entrar em contato com os objetos do conhecimento. Há aprendizados natos como o ato de sugar, comer, falar e andar que necessitam de maturação física. No entanto, a vida em sociedade, exige outros aprendizados que advêm da própria interação com o meio social.

O primeiro contato da criança é com a família, quando geralmente desenvolve capacidades básicas relacionadas aos aspectos físicos (aprende a sentar, gatinhar, andar, correr, comer, ir ao banheiro etc), bem como estabelece vínculos afetivos com as pessoas com que convive no círculo familiar.

Ao ingressar na escola, o círculo de convivência se amplia, já que nesse espaço há um número maior de indivíduos adultos e crianças. Desse momento em diante, a aprendizagem acontece de forma mais ampla, devido à interação do sujeito com suas experiências sociais mediadas, sobretudo, pela linguagem.

Segundo Rabello e Passos (2007), a noção de desenvolvimento e aprendizagem dentro da visão sociointeracionista está atrelada a uma contínua evolução, em que nós caminhamos ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor.

Essa evolução ou caminhar contínuo não se dá somente por maturação das estruturas biológicas ou genéticas. O meio é fator de máxima importância no desenvolvimento humano.

Os seres humanos nascem “mergulhados em cultura”, e é claro que esta será uma das principais influências no desenvolvimento.

[...] sobre o grau de influência da maturação biológica e da aprendizagem com o meio no desenvolvimento, o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções do bebê humano ao idoso. Pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital (RABELLO; PASSOS, 2007, p. 1).

Cada indivíduo desenvolve-se de acordo com o meio no qual está inserido, percebemos essa influência de forma clara no desenvolvimento da linguagem oral. Ao percebermos que a criança traz traços em sua fala de acordo com a sua cultura ou região em que vive, o contexto cultural é forte e deve ser levado em consideração.

O processo de aprendizagem pode ser definido de forma sintética como o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento, várias são as definições. Contudo, a complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada apenas através de partes de um todo. Por outro lado, qualquer definição está, invariavelmente, impregnada de pressupostos político-ideológicos, relacionados com a visão de homem, sociedade e saber (VYGOTSKY, 2005, p. 23).

O pensamento humano está sujeito às interferências históricas em que o indivíduo está inserido, então os processos de aquisição da leitura, da alfabetização são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem, mas de todas as relações de convivência e de interação com o meio em que vivem e da importância que se dá para essa aprendizagem.

Vygotsky (2005) concluiu que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e sentimentos. Desta forma, não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos. Avaliar o estágio de desenvolvimento, ou realizar testes psicométricos não supre de respostas às questões levantadas. É necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança está situada historicamente no mundo.

Nesse sentido, Vygotsky (2005) atribuiu um papel fundamental à linguagem, na constituição das funções mentais superiores, pois mais que comunicar o pensamento tem a função de organizá-lo e estruturá-lo. Para o autor, a linguagem tem um papel de construtor e impulsionador do pensamento, aprendizagem é desenvolvimento, quando o aprendizado é adequado e organizado resultará em desenvolvimento mental e põe em movimentos vários

outros processos de desenvolvimento que, então, não seriam possíveis. A linguagem seria entendida, então, como o motor do pensamento contrariando outra concepção de que o desenvolvimento do pensamento seria o propulsor da linguagem.

Nesse sentido, a escola, sendo o lugar onde a linguagem da criança será amplamente desenvolvida em face das inúmeras interações, é preciso que analise elementos como, por exemplo, a LI, afinal, esta é repleta de linguagens (imagéticas, sonoras e escritas) contribuem para o desenvolvimento infantil.

Todavia, em uma perspectiva histórica, é preciso observar que as relações entre LI e escola são marcadas historicamente em uma espécie de casamento e divórcio, tendo em vista que, segundo Serra (1998), uma das possíveis hipóteses para o aparecimento da LI é a de que tenha sido no processo de aparecimento das escolas infantis. Inicialmente, a LI teria sido utilizada para o treinamento da leitura após a alfabetização. Por outro lado, a LI até bem pouco tempo não era reinante no espaço escolar; resumia-se apenas a alguns textos dos livros didáticos ou a momentos de descontração no recreio.

A prática obrigatória de leitura de livros infantis, como se vê hoje na escola, é algo recente e que se origina de vários fatores, sobretudo das novas teorias de leitura que indicam ser o contato com o texto, desde a mais tenra idade, o que proporciona a formação do leitor. Como qualquer outro hábito da vida social, a leitura deve ser praticada constantemente para que se torne uma prática, um recurso para o desenvolvimento psíquico e intelectual.

Outra teoria que vem reforçando a prática da leitura é o Letramento. Conforme Soares (1998, p. 47), “o letramento é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam na escrita”. A ideia que se apresenta nesse novo campo de estudo é a de que a leitura deve, por meio de mecanismos próprios de quem lê, trazer não somente o conhecimento pelo conhecimento, mas a ampliação da visão de mundo e da inserção social dos indivíduos.

A questão que ainda se coloca na relação LI e escola é a utilização do livro infantil na sala de aula. De que modo trabalhar esse material “à parte” e que concorre com o livro didático. Outra importante questão para professores e alunos diz respeito à curadoria, ou seja, como devem ser escolhidos os livros e as histórias a serem contadas.

Sabemos que persistem os contos de fadas, ou melhor, a chamada LI clássica, que se estende aos contos maravilhosos, às fábulas, aos mitos e a alguns textos religiosos. Ainda que atingidos pelo novo conceito de criança ocorrido no século XVIII, esses textos sobrevivem e ultrapassam tempos e espaços. Mesmo que Chapeuzinho Vermelho e a vovó, nas versões atuais da história, não sejam mortas e ingeridas pelo Lobo Mau, como nos textos mais

antigos, ainda se conta esse clássico por todos os cantos do mundo. Fazem parte também de nossa cultura infantil brasileira, narrativas, jogos de linguagem, canções que fazem parte de nosso folclore (lendas, parlendas, trava-línguas, cantigas de roda, adivinhas etc.), algumas importadas da Europa, outras advindas das culturas indígena e africana, permanecem vivas em algumas regiões, ainda que os hábitos de brincar na rua, cantar cantigas de ninar, fazer jogos orais tenham sido quase que substituídos pelos desenhos animados, filmes e jogos eletrônicos etc.

Os livros atuais trazem em profusão temas de múltiplas áreas. Questões de natureza pedagógica, social, afetiva, ecológica, entre tantas outras, são oferecidas ao público infantil no sentido de ampliar a leitura de mundo das crianças.

Nesse sentido, Zilberman (2003) informa que é necessário haver uma preocupação em diversificar os gêneros para que não se criem expectativas frustrantes em torno de mundos em sua maioria, irrealis, como os contos de fadas fantasiosos que trazem em seus cernes (ou moral da história), mas pensamentos que necessitam de atualizações contextuais com a contemporaneidade que vivenciamos.

Literatura e escola se identificam, aproximam-se, já que a leitura e contação de histórias estão presentes do cotidiano de sala de aula, sobretudo na educação infantil. O que se entende sobre essa prática é que ao utilizar o livro, sobretudo o infantil, que é do que estamos tratando, o professor não deve resumir e nem limitar a leitura, mas sim, na sequência, provocar várias interpretações, produzir sentidos, chamar atenção para o vocabulário (palavras novas), enredos e vários outros conhecimentos que podem ampliar e enriquecer o conhecimento da criança (BRASIL/PCN, 1998). O livro em sala de aula tem papel transformador, levando pequenos leitores a pensar, imaginar, reagir e, enfim, descobrir o quão prazeroso é ler (BRASIL/PCN, 1998).

Segundo Peukert (1976 *apud* JAUSS, 1994), a criança caracteriza o mundo interior como um “espaço vazio”, explicando que o “espaço vazio”, não é vazio porque as crianças ainda não viveram, mas porque não podem ordenar as vivências. Ou seja: se antes as crianças já viviam como adultos, em sua inocência infantil, elas pensam e agem diferentemente dos adultos, não existem sistematizações, a criança age naturalmente, suas emoções vêm de dentro e muitas vezes não são controladas.

A função social da literatura só se faz manifesta na sua genuína possibilidade, ali, a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativas da prática de sua vida, pré-forma sua compreensão de mundo e com isso repercute também em suas formas de comportamento social (JAUSS, 1994).

Para as crianças pequenas ainda fica muito cedo questionar sobre este mundo, ou seja, o bom é contar e explorar os textos, fazendo perguntas, sem que quebre a “fantasia” do momento. No decorrer dos anos, observam que realmente nem tudo é “lindo”, que existem outras realidades. Sim existem príncipes, princesas, reis, rainhas, mas estes não são tão encantados. Ao tempo dos anos escolares, as crianças, os adolescentes vão interpretando melhor as mensagens. Mas, ainda pequenos, da sua maneira, conseguem ver diversos significados nas contações de histórias.

Quem conta uma história para criança deve estar preparado para chamar sua atenção. Não é somente ler o texto de forma estanque, mas empreender algumas performances com gestos, tons de voz, movimentos, pois, quanto mais dinâmica for a leitura ou a contação, mais a criança vai imergir. A literatura infantil, portanto, demanda modos alternativos de ser empreendida para que alcance o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do pensamento e das emoções (BEDRAN, 2005).

As contribuições de uma contação de histórias são distinguidas como um importante auxílio na formação das crianças, na compreensão e absorção dos significados, assim como no desenvolvimento das práticas leitoras. As crianças que escutam as histórias incorporam uma atitude analítica exemplificada pelo orador, por meio de seus comentários e problematizações durante a contação de histórias, permitindo o desenvolvimento do seu senso crítico.

[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo - eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor [...] (FARIA, 2010, p. 12).

A contação de história atua na formação da criança em várias áreas, contribui no desenvolvimento intelectual despertando assim o interesse pela leitura e instigando a imaginação por meio da construção de imagens no mundo da realidade e ficção, atuando também no desenvolvimento comunicativo. Todo ser humano nasce com possibilidade de aprender, necessita para isso ser inserido no universo dos bens culturais que as sociedades dispõem.

Os argumentos aqui apresentados sobre os benefícios da LI na educação básica, educação infantil e anos iniciais, são certamente irrefutáveis. Contudo, professores desses segmentos deparam-se com dificuldades de natureza prática como, por exemplo, a inexistência de bibliotecas nas escolas, assim como a escassez de livros infantis para serem lidos pelas crianças. Atualmente, o acesso à internet tem colaborado com a oferta de histórias

que podem ser contadas pelo professor, bem como com livros digitais que podem ser lidos pelas crianças na própria tela.

Na sequência dos estudos realizados nessa pesquisa em que tratamos das relações entre a criança, a LI, a escola e a família, discorreremos na próxima seção sobre o desenvolvimento infantil na visão de importantes teóricos do século XX.

2.3 Piaget, Vygotsky e Wallon: Conceitos relevantes para a Educação Infantil

Os conhecimentos de Piaget, Vygotsky e Wallon fundaram as bases para compreensão do desenvolvimento infantil em distintos aspectos, com ênfase na importância do contexto sócio-histórico-cultural em que os alunos vivem e a aspectos afetivos que suas diferentes linguagens representam.

Vygotsky (1998) valorizou o trabalho coletivo, cooperativo, ao contrário, Piaget que considera a criança protagonista e construtora de seu conhecimento de forma individual. Embora distintos, ambos os conceitos foram essenciais para se elaborar as bases para compreender o desenvolvimento infantil. A colaboração e interação entre crianças pressupõe um trabalho de parceria conjunta para produzir algo que não poderiam produzir individualmente. Desse modo, em nossa pesquisa, a família foi o suporte para concretizar as interações e firmar laços afetivos, preceito principal que rege os estudos de Wallon. Assim sendo, cada autor, dentro do nosso contexto, oferece a educação infantil preciosas contribuições para reafirmar nossos propósitos pedagógicos.

2.3.1 Piaget: Estágios do desenvolvimento

O educador precisa ter um olhar atento à infância e como dentro desse período o indivíduo se desenvolve, passando por fases que descrevem a evolução do raciocínio e desenvolvimento da sua autonomia, através de seus atos e interação com o meio. A infância é como um “tempo de passagem” para constituir-se como uma categoria na estrutura social, ou seja, deixa de ser vista como estágio preparatório para ser entendida como componente da estrutura da sociedade.

De acordo com Piaget (1896-1980), o desenvolvimento infantil resulta de uma interação, na qual o sujeito é sempre elemento ativo, que procura compreender o mundo que o cerca e que busca resolver as indagações que o cercam.

Piaget chegou à formulação de inúmeros conceitos continuamente reavaliados em função de novos dados; os conceitos são: hereditariedade, adaptação, esquema e equilíbrio. Em relação à hereditariedade, Piaget diz que não herdamos a inteligência; herdamos um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente (PIAGET, 1980).

Desta interação organismo-ambiente resultarão determinadas estruturas cognitivas que vão funcionar de modo semelhante durante toda a vida do sujeito. Este modo de funcionamento, que constitui para Piaget nossa herança biológica, permanece essencialmente constante durante toda a vida.

Em relação a adaptação, Piaget coloca que o conhecimento possibilita novas formas de interação com o ambiente, proporcionando uma adaptação cada vez mais completa e eficiente, neste sentido gratificante para o organismo, que se sente mais apto a lidar com as situações. No processo global de adaptação, estariam implicados dois processos complementares: a assimilação e a acomodação.

Assimilação significa tentar solucionar uma situação nova com base nas estruturas antigas, ou seja, o sujeito modificará suas estruturas antigas para poder dominar uma nova situação. A este processo de modificação de estruturas antigas com vistas à solução de um novo problema de ajustamento a uma nova situação, Piaget denomina acomodação e, no momento em que a criança conseguir dominar adequadamente o segundo veículo, diremos que se acomodou a ele e, portanto, adaptou-se a esta nova exigência da realidade (DANTAS, 1992).

Esquema é uma unidade estrutural básica de pensamento ou ação que corresponde à estrutura biológica que muda e se adapta. O termo esquema pode referir-se tanto a uma sequência específica de ações motoras realizadas por um bebê até estratégias mentais que utilizamos para a solução de problemas. O desenvolvimento é um processo que busca atingir formas de equilíbrio cada vez melhores, ou dito de outra maneira, é um processo de equilibração sucessiva que tende a uma forma final, qual seja a aquisição do pensamento operacional formal.

Segundo Piaget (1980), o conhecimento é produzido segundo os seguintes estágios do desenvolvimento. Para o autor o equilíbrio é, portanto, dividido por Piaget em quatro períodos assim delimitados:

Período sensório-motor (0-24 meses): representa a conquista através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança. Isto é, a formação dos esquemas sensoriais-motores permitirá ao bebê a organização inicial dos estímulos ambientais, permitindo que, ao final do período, ele tenha condições de lidar, embora de

modo rudimentar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas. Neste período, a criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção do eu; (DANTAS, 1992).

Período pré-operacional (2-7 anos): ao se aproximar dos 24 meses a criança desenvolverá ativamente a linguagem, o que lhe dará possibilidades de, além de utilizar a inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais-motores formados na fase anterior, iniciar a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. Teremos, então, uma criança que a nível comportamental atuará de modo lógico e coerente, em função dos esquemas sensoriais-motores adquiridos na fase anterior, e que ao nível de entendimento da realidade estará desequilibrada, em função da ausência de esquemas conceituais (DANTAS, 1992).

Período das operações concretas (7-11/12 anos): observa-se um crescente incremento do pensamento lógico. A realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica. Assim, a tendência lúdica do pensamento será substituída por uma atitude crítica. A criança percebe-se como um indivíduo entre outros, como elemento de um universo que pouco a pouco passa a se estruturar pela razão (DANTAS, 1992).

Período das operações formais (12 anos em diante): o sujeito será capaz de formar esquemas conceituais abstratos como amor, justiça, democracia, etc; e realizar com ele operações mentais que seguem os princípios da lógica formal. Com isso adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta. Constrói seus valores morais, torna-se consciente do seu próprio pensamento. Do ponto de vista piagetiano, portanto, ao adquirir estas capacidades o indivíduo atingiu sua forma final de equilíbrio (DANTAS, 1992).

Para Piaget (1980), as crianças são vistas como seres que pensam de forma própria e diferenciada, interagem com os elementos ao seu redor, são sujeitos ativos, competentes, cujas ideias devem ser ouvidas e questionadas. São seres humanos com potencial a ser desenvolvido e devem ser respeitadas como sujeitos de direito.

A concepção de criança mais atual compreende a criança como um sujeito heterogêneo, que expressa toda sua pluralidade por meio da capacidade de produzir cultura, um ator social, um ser criador, um sujeito dinâmico, um sujeito possuidor de direitos sociais legalmente garantidos, contudo negligenciados (OLIVEIRA, 1993).

A próxima seção elenca as contribuições de Vygotsky e sua teoria sócio-histórico-cultural em que descreve como os indivíduos se desenvolvem a partir de suas interações sociais.

2.3.2 Vygotsky: Teoria sócio-histórico-cultural

Vygotsky (1996) revoluciona a Psicologia ao mostrar que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de troca de papéis é a atividade predominante do pré-escolar que favorece a criação de situações imaginárias, de reorganização de experiências vividas.

É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. Portanto, é nas interações que os indivíduos adquirem informações, internalizam hábitos, atitudes, valores etc. A partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as pessoas. Criam-se vínculos, os indivíduos vêm-se envolvidos num processo, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. Logo, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado.

O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial para o seu desenvolvimento. Ao observar os registros históricos sobre crianças afastadas do meio social, vivendo em meio a animais como: o ‘menino selvagem de ‘Aveyron’, ‘Kasper Hauser’ e o caso das ‘meninas-lobo da Índia’, crianças que não sorriam, não andavam eretas, uivavam para a lua, tinham atitudes basicamente dos animais selvagens. Constata-se que sem o contato humano não se consegue ser humano de fato; o homem só pode ser homem se viver em sociedade. Vygotsky afirma que “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (OLIVEIRA, 1993).

Para ser considerada como possuidora de certa habilidade, a criança tem que demonstrar que pode cumprir a tarefa sem nenhum tipo de ajuda. Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real (NDR). Refere-se a etapas já alcançadas, como resultado de processos de desenvolvimento já completados.

Para se compreender adequadamente o desenvolvimento infantil, além de se considerar o nível de desenvolvimento real (NDR) da criança, temos que observar também seu nível de desenvolvimento potencial (NDP). Que segundo Vygotsky é a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de colegas (DANTAS, 1992).

A partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1993).

Na distância entre o desenvolvimento real da criança e seu desenvolvimento potencial, temos a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que define aquelas funções que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão e que estão em estado embrionário, fato a ser considerado na educação das crianças, já que mesmo com intermediação de adultos, a criança pode não estar preparada para certas tarefas, ou seja, erramos quando propomos atividades fora dos limites da ZDP, com conceitos e exigências abstratas demais. Neste contexto, a intervenção pedagógica promovida pela escola nas sociedades letradas possui extrema importância na promoção do desenvolvimento dos indivíduos, pelo próprio espaço privilegiado que representa e pelas possibilidades que podem ser trabalhadas, por exemplo, o lúdico, em aprender a separar o objeto e o significado (OLIVEIRA, 1993, p. 31).

Durante o processo de ensino-aprendizagem o que se caracterizou por ZDP passa a integrar o NDR, demonstrando que houve aprendizado e que a criança está pronta para avançar mais uma etapa. E, assim, sucessivamente em todas as fases de seu desenvolvimento, em todas as áreas do conhecimento. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. É aí que reside o grande desafio daquele que ensina (OLIVEIRA, 1993).

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro, realizar qualquer tarefa. A capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes da mediação do educador, seja ele de qual natureza for. Vygotsky atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (OLIVEIRA, 1993).

O aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola, portanto, tem uma função imprescindível na construção do adulto, dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho dessa função só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento das crianças, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas (DANTAS, 1992).

O processo de ensino e aprendizado na escola deve ser construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os

objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido ficará demarcado pelas possibilidades das crianças.

De acordo com Vygotsky “a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão de mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas”. Por sua vez, “o professor tem o explícito papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (REGO, 2008, p. 85).

Vygotsky enfatiza o papel da intervenção no desenvolvimento, porém o seu objetivo maior é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento do ser, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Trabalha com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural.

Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderá ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar. Essa intervenção é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (REGO, 2008).

A situação escolar deve estar bastante estruturada e explicitamente comprometida com a promoção de processos de aprendizado e desenvolvimento: neste contexto, entram os brinquedos e os jogos, outros domínios da atividade infantil que têm relações com o desenvolvimento. Eles criam uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Daí o grande significado que têm para ela, os jogos simbólicos. Um, dentre tantos exemplos, é a brincadeira do faz de conta, privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. Para Oliveira (1993): “O comportamento das crianças é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram” (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

A partir da análise da teoria de Vygotsky, faz-se importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre de maneira espontânea ou sistematizada, intencional e organizada, sempre que mediada pelo educador.

Oliveira (1993) afirma que Vygotsky trabalha com o brinquedo e que, para ele, o brincar é também um domínio da atividade infantil que estabelece claras relações com o desenvolvimento. A autora dá continuidade apresentando que:

Comparada com a situação escolar, a situação da brincadeira parece pouco estruturada e sem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1993, p. 65-66).

Especificamente, Vygotsky (1998) aponta a importância do brincar como auxiliar no desenvolvimento, focando a brincadeira de faz de conta. Para comprovar essa concepção, Oliveira (1993), em seu livro, descreve o seguinte trecho:

Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se estritamente à brincadeira de faz de conta, como o brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de faz de conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento (OLIVEIRA, 1993, p. 66).

Oliveira (1993) esclarece que, para Vygotsky, o brincar promove uma Zona de Desenvolvimento Proximal, pois é nesse momento lúdico que a criança se comporta num nível que ultrapassa aquele a que já está habituada, acarretando vantagens para os aspectos sociais, cognitivos e afetivos.

O brincar, como processo, proporciona uma ética da aprendizagem em que as necessidades fundamentais desta podem ser suprimidas. Elas englobam as oportunidades de praticar, escolher, imaginar, adquirir novos conhecimentos, criar, observar, pensar, questionar, elaborar pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos, como também a comunicação e a memória (OLIVEIRA, 1993).

Em complementação às ideias já expostas, seguimos na próxima seção apresentando os conceitos elaborados por Henri Wallon, no que se refere às relações afetivas na infância como aspectos relevantes para o desenvolvimento e processo de aprendizagem.

2.3.3 Wallon: Afetividade

A afetividade tem um papel importante no processo ensino e aprendizagem do ser humano, pois está presente em todas as áreas da vida influenciando no processo cognitivo. Graças a ela, as pessoas conseguem criar laços até mesmo com animais, isso porque eles também têm a capacidade de demonstrar afetividade uns com os outros e com os seres

humanos. Essa troca de afeto é muito importante, mostra a capacidade das partes em demonstrar sentimentos.

Segundo as etapas, as circunstâncias e as disposições profundas de cada um, as relações da pessoa com o conjunto da vida psíquica são variáveis. Sua fórmula de modo algum é estereotipada ou uniforme. Pode ser mais concreta ou mais abstrata, mais extensa ou mais restrita, mais flexível ou mais restrita. Os acontecimentos que fazem uma existência flutuante ou rígida, exercendo sua influência dela, em suma, amalgamando-se a diferentes sistemas de tendências ou de necessidades (WALLON, 1985, p. 235).

A afetividade é necessária para a vida e essencial para a construção de relações saudáveis entre os indivíduos. O afeto é considerado a energia que move as ações dos seres humanos, pois sem a troca, o calor e a afabilidade não há motivação nem interação entre os sujeitos, dificultando o desenvolvimento da inteligência. Afeto trata-se de um aspecto importante na constituição da pessoa, bem como na determinação da orientação do seu comportamento.

A teoria walloniana está inserida numa perspectiva sociointeracionista e tem forte influência do materialismo dialético, propondo um estudo contextualizado das condutas infantis, buscando compreender as fases do desenvolvimento infantil:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser suscetível de desenvolvimentos e de novidade (WALLON, 1981 *apud* JUCÁ, 2011, p. 78).

Para Wallon (1985) selecionar apenas um aspecto do ser humano é inviável, então propõe um estudo integrado do desenvolvimento, englobando os vários campos funcionais da atividade infantil (afetividade, motricidade e inteligência). Também defende um estudo da criança de forma contextualizada, em que esteja em constante interação com o meio. Outro ponto importante para Wallon (1985) é que, ao estudar a criança, temos que tomar ela mesma como ponto de partida e não buscarmos um adulto como referencial.

Aos poucos, a infância como categoria social vai ganhando força e abrindo espaço para a sua institucionalização. Torna-se expressão social significativa, sendo percebida nas suas particularidades e adquirindo um espaço significativo na sociedade.

A criança ao se desenvolver consegue manifestar a afetividade de maneira mais abstrata, podendo se expressar por palavras. Segundo Wallon (1985), o desenvolvimento da

pessoa acontece de forma progressiva, quando se alternam fases com predominância afetiva e fases com predominância cognitiva, porém uma não anula a outra.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma a outra, cada uma ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se, reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 2001, p. 45).

A criança age, primeiramente, no meio humano, tendo através dele acesso às outras dimensões do contexto social. Em seguida, atua sobre o mundo dos objetos e finalmente, com a aquisição da linguagem, interage diretamente com a cultura. Só justificar a prática ou o estudo não é suficiente, sendo preciso olhar a criança hoje, de acordo com Galvão (2001), com vistas para o conhecimento de todos os meios dos quais a criança faz parte, no sentido de compreender o sentido de uma conduta.

A infância é um estado provisório, uma preparação para a vida adulta, uma fase que tem um sentido próprio. Assim, é comum ver a criança como um ser inacabado ou apenas em seu estado atual, que não se transforma.

Na Educação Infantil é importante, também considerar os aspectos afetivos e relacionais que possibilitarão às crianças sentirem-se bem na escola, terem vontade de aprender e de participar das atividades propostas. As relações entre a família e o centro educativo (escola) devem proporcionar aos pais e aos demais responsáveis a compreensão, a aceitação e a valorização do trabalho de professores e equipes psicopedagógicas encarregadas da ação educativa.

Orientar tal prática à ampliação de recursos para a manifestação dos sentimentos discentes, possibilitar mais canais de comunicação para melhor lidar com os conflitos que emergem no cotidiano em sala de aula são atitudes fundamentais para lidar com os comportamentos considerados indisciplinados. Ao mesmo tempo, fornecem mais recursos para o professor observar-se, ficar mais “abrigado da tempestade emocional”, tomando sua intervenção mais eficiente [...] (ALMEIDA; MAHONEY, 2009, p. 108).

É por intermédio da interação social que a criança vai se desenvolvendo. O vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Pensar em uma educação voltada para a afetividade é pensar em uma aprendizagem voltada para a valorização do ser humano, um ser histórico, capaz de mudar a realidade à sua volta.

O aprendizado não acontece somente com a apropriação de conteúdos, cabendo a escola oferecer condições necessárias para pleno desenvolvimento da criança. É preciso haver uma reflexão sobre o espaço, os materiais que serão utilizados, o tempo, além de, uma reflexão sobre as oportunidades de relações sociais que serão oferecidas. [...] a escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança (GALVÃO, 2001, p. 101).

Wallon (1985) estudou a criança contextualizada, em contato com o meio “o meio é o campo sobre qual a criança aplica as condutas de que se dispõe e ao mesmo tempo é dele que se retiram os recursos de sua ação” (GALVÃO, 2001, p. 100). A criança age primeiramente no meio humano, tendo através dele acesso a outras dimensões do contexto social. Em seguida, atua sobre o mundo dos objetos e, finalmente, com a aquisição da linguagem, interage diretamente com a cultura. Só justificar a prática ou o estudo não é suficiente, sendo preciso olhar a criança hoje, dentro de sua realidade.

De acordo com Galvão (2001), é importante conhecer todos os meios que a criança faz parte, para compreender o sentido de uma conduta. A infância é um estado provisório, uma preparação para a vida adulta, uma fase que tem um significado próprio. Nesse sentido, é comum ver a criança como um ser inacabado ou apenas em seu estado atual, que não se transforma.

É importante também salientar que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinhos físicos e de elogios superficiais, inclui ainda garantir oportunidades para que a criança elabore suas emoções.

Para Wallon (1979), a criança, desde o nascimento, vai vivenciando fases de desenvolvimento, nas quais predominam ora a afetividade, ora a cognição. De acordo com ele, a criança, que hoje frequenta a Educação Infantil, dos três aos cinco anos de idade, está vivenciando a fase personalista, em que há predominância do afeto. Nessa fase, a criança vai constituindo seu eu, sua subjetividade, sua personalidade.

Este processo de individualização, de distinção entre o eu e o outro acontece através de atividades de oposição ao outro, e ao mesmo tempo, de sedução e de imitação, tão comuns nas relações infantis. Em outras palavras, as emoções modificam-se e evoluem no contato social, sendo que quem dá sentido às manifestações emocionais da criança é o outro.

Na Educação Infantil, fase em que se inicia a vida escolar, observa-se nas práticas pedagógicas, a atividade do brincar, na qual fica visível essa relação da afetividade entre o que sou, o que estou descobrindo e o outro. É nas atividades lúdicas que se entende melhor a construção simbólica e cultural do ser humano, a construção do seu pensamento, a pessoa

histórico-cultural que está se constituindo. No brincar, a criança representa-se, assimila, interioriza e busca a compreensão do mundo a seu redor (WINNICOTT, 1975 *apud* JUCÁ, 2011).

Entende-se que aprender deve estar ligado ao ato afetivo. Por meio do brincar, principalmente, pelo brincar de “faz de conta”, a criança vai se apropriando dos símbolos, utilizando instrumentos, expondo seu imaginário, a fantasia, interagindo com o meio, buscando a compreensão do mundo, construindo sua visão de homem, de sociedade, ou seja, constrói seu saber e seu ser a partir de suas experiências diárias.

Nessa direção, também podemos evidenciar a importância da LI na construção do afeto, dos símbolos, da fantasia e da compreensão de mundo. Desse modo, apesar do afastamento integral das crianças do espaço escolar, buscou-se com nosso projeto de leitura nas residências, aproximá-las dessa atividade de contato com a leitura com o objetivo de mantê-las em atividade cognitiva e socioafetiva constante.

3. A LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Nesta seção, discutiremos a questão do contato das crianças com a LI como um instrumento de interação e aprendizagem da escrita e da leitura, ou seja, a importância de aproximar sujeito e objeto. A utilização ampla da LI, por suas características, surte efeitos tanto sobre a função social da escrita, quanto na compreensão do sistema alfabético da língua.

Na perspectiva teórica, entendemos a escrita, enquanto produto cultural possibilita usos e funções dentro da sociedade, a qual faz uso daquela (BETOLILA; SOARES, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 29).

De acordo com Vygotsky (1998) e Luria (2006), o domínio da escrita teria um impacto significativo no desenvolvimento dos seres humanos, individualmente ou em grupos daqueles que mantinham o interesse no desenvolvimento da linguagem escrita. A história da língua escrita, para Vygotsky (1998, p. 121), “começava com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança”.

Por despertar o interesse de vários estudiosos sobre o impacto dessa aprendizagem da escrita no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e dos grupos sociais, o acesso à leitura e à escrita tornou-se valorizado pela maioria dos povos. Inclusive, nesse sentido, constata-se uma valorização das habilidades de ler e escrever como parte do desenvolvimento humano paralelamente (QUEIROZ, 2006).

No sentido da interação, antes mesmo do conhecimento da leitura e da escrita, para Vygotsky (1998), o aparecimento do gesto seria para a criança como um signo visual. “Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são simples gestos que foram fixados”, segundo Vygotsky (1998, p. 121). Em concordância com a definição da escrita do autor, Gonçalves (2003, p. 17) afirma que, para Vygotsky, o gesto precede a palavra falada, por exemplo, “quando seguramos os braços de uma criança pequena, ela não consegue falar. A criança balança a cabeça para dizer um não, aponta um objeto com o dedo e com o passar do tempo esses gestos vão desaparecendo”, porque ela vai aprender a falar e não precisará mais utilizar excessivamente os gestos para se comunicar.

Em suas pesquisas, Vygotsky (1998 *apud* QUEIROZ, 2006)) encontrou uma relação muito próxima entre a escrita, o gesto, a brincadeira de faz-de-conta e o desenho. “A função simbólica na brincadeira faz-de-conta está na capacidade de a criança utilizar objetos como brinquedo e executar com eles, um gesto representativo”, conforme Queiroz (2006, p. 50).

Como inicia geralmente, quando a criança já domina a linguagem falada, o desenho torna-se uma representação gráfica, cuja base é a linguagem verbal. Vygotsky (1998) afirma, com isso, que tanto a brincadeira faz-de-conta quanto o desenho são simbolismos de segunda ordem que dão a origem da escrita à criança. Para o autor, a língua escrita é uma atividade tipicamente humana, mas extremamente complexa.

Luria (2006), um dos estudiosos sobre a construção da escrita, assim como Vygotsky, interessou-se pela origem da escrita, realizando experimentos com crianças que não tinham sido ainda alfabetizadas para verificar como ocorria essa aquisição. Tais estudos foram bastante citados em trabalhos de pesquisas com referenciais na teoria histórico-cultural. Com base nesses experimentos, Luria, neste mesmo texto, descreveu de forma detalhada o desenvolvimento da pré-escrita na criança a partir das seguintes categorias:

- 1) Fase da pré-escrita ou escritas não-diferenciadas – ausência total de compreensão do mecanismo de escrita. Escrever é uma brincadeira/imitação do modelo de escritor adulto;
- 2) Fase da escrita pictográfica ou escritas com registros diferenciados – presença de imagens, quando a criança possui dificuldades de ler o que escreveu. Nesse texto, o autor diferenciou imagem de desenho; e
- 3) Fase da escrita simbólica ou escritas com letras do alfabeto, embora a criança não saiba que pode usá-las como signos (LURIA, 2006, p. 56).

Conforme Luria (2006), a criança, no período inicial escolar, apreende o uso da escrita sem a compreensão da significação da prática das marcas simbólicas. “O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação” (LURIA, 2006, p. 188).

As ideias de Vygotsky e Luria só chegaram ao meio educacional brasileiro nos anos 90. Nesse momento, a educação brasileira vivia a influência das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (2011) e dos modelos de leitura propostos por Goodman (1967) e Smith (1971), os quais defendiam uma alfabetização contextualizada e significativa por meio de transposição didática das práticas sociais de leitura e escrita para a sala de aula.

A partir de 1998, a proposta de alfabetização fundamentada nos princípios construtivistas de Piaget e Vygotsky foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) das séries iniciais, e a ênfase ao trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita na Educação Infantil nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI).

Morais e Kolinsky (2004) contrariaram a proposta construtivista que acredita que a alfabetização inicialmente deve englobar o ensino das correspondências entre fonemas e grafemas como objetivo primordial e não as práticas sociais de leitura e escrita.

Acredita-se que, através de novas estratégias, não necessariamente construtivistas, é possível inovar o trabalho do professor, bem como considerar o aspecto funcional na linguagem escrita e o próprio papel do professor na realização dessas práticas.

Há, ainda, uma divisão interna que separa alguns aspectos referentes à linguagem oral dos da linguagem escrita. Essa forma de organização é justificada com o argumento de que o documento possui um caráter instrumental e didático somente para sua apresentação, “[...] devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global [...]” (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 7).

Apesar desse esclarecimento, alguns estudos têm apontado críticas aos aspectos estruturantes dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI). De acordo com Cerisara (2003), uma das questões evidenciadas nos pareceres da versão preliminar do documento diz respeito à separação entre essas duas modalidades de linguagem, pois essa separação pode “[...] apresentar-se problemática, porque dilui a questão cultural da linguagem, dicotomizando-a e fragmentando-a, como se as crianças tivessem apenas duas linguagens” (CERISARA, 2003, p. 37).

Conforme Marcuschi (2001), na sociedade, coexistem práticas sociais que são mediadas tanto pela escrita quanto pela oralidade. Se a escrita, em muitas situações, é vista como tendo maior prestígio social, isso não é decorrente de parâmetros linguísticos, mas de posturas ideológicas. Logo, a escrita é vista como a variante de maior prestígio social diante da oralidade, pois esta possui maior variabilidade, principalmente em seu uso nas diferentes classes sociais.

“Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade” (BRASIL/PCN, 1998, p. 117). Em nota de rodapé, há explicações sobre o conceito de língua tomado na proposta como “[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL/PCN, 1998, p. 117).

Na Educação Infantil começa a ser delineada a importância da escrita a partir da valorização de algumas premissas básicas. Parte-se do princípio que a possibilidade de apropriação de conhecimento em geral se faz presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. Sendo assim, menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de

cada ser humano ou a responsabilidade da instituição de Educação Infantil frente a gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil (OLIVEIRA, 2010).

A utilização da LI é, certamente, uma estratégia importante para o desenvolvimento da subjetividade, tendo em vista que o ato de ler é provocador de sentidos, já que ao ler um texto, fazem-se inferências distintas, devido às experiências prévias de vida do leitor.

Uma criança que lê ou ouve histórias, segundo Oliveira (2010), as ressignifica a todo momento, mediante suas práticas sociais. Desse modo, assumindo a perspectiva sociointeracionista, entendemos ser importante conhecer a realidade de crianças pequenas e justificar a necessidade de propiciar às crianças interações das mais diferentes naturezas, pois se acredita que a diversidade e a heterogeneidade de elementos privilegiam e enriquecem o universo infantil. “Para o sócio-interacionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente”, acredita Abeleira (2008, p. 43). Eles não existem de forma interdependente, mas possibilitam a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e esse anuncia novas possibilidades de aprendizagens (BRITO, 2011, p. 26).

Durante o processo de aquisição da escrita, percebe-se que a criança percorre um caminho semelhante à evolução da escrita pelos povos, suas etapas iniciais, do rabisco, desenhos e tentativas ideográficas de representar a escrita, até chegar ao nível alfabético em que representará a escrita de forma fidedigna, salvo as dificuldades ortográficas de nossa língua. Essa também é uma constatação de Cagliari (2005):

O caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde sua invenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns símbolos por elas desenhados. Elas também podem utilizar “marquinhos”, individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem escrever com letras (CAGLIARI, 2005, p. 106).

Através do desenho, a criança expõe o que se passa no seu interior, tornando, assim, numa forma de comunicação eficiente para o seu entendimento que com as palavras nessa fase é inexistente. Roland (1991 *apud* GOULART, 2010, p. 2) acredita que: "no que concerne ao desenho de criança, parece natural que ela constitua uma espécie de via privilegiada de acesso ao inconsciente".

O adulto se expressa principalmente com palavras, elas se tornaram para o homem o meio mais eficaz de comunicação, contudo, no mundo infantil é diferente, as crianças expressam-se por outros meios: jogos, brincadeiras e acima de tudo por desenhos, que representam objetos, familiares, suas preocupações e sentimentos (CHEMAMA 2000 *apud* GOULART, 2010, p. 2).

Com o desenho, a ação da criança passa a apresentar seu nível de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional. Por ser uma atividade prazerosa, a criança, quando se vê estimulada a exercitar esse tipo de atividade, demonstra sentimento. Dessa forma, seu desempenho artístico se torna numa comunicação clara.

A imagem (ilustração) contida na LI traz a possibilidade de expansão dos sentidos, ou seja, as crianças fazem leituras imagéticas das histórias, ainda que muitas vezes, essas imagens não correspondam exatamente ao enredo da história. Todavia, entendemos que a leitura dos desenhos representa uma entrada cognitiva para a leitura do texto.

Em concordância com Goulart (2010), entendemos que na Educação Infantil a criança, através da escola ou creche, deva ter um contato sistemático com a escrita sob a supervisão ou orientação de um adulto que possa entender o impacto da escrita sobre o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, pois, na verdade, o professor deve usar meios e ferramentas para proporcionar condições favoráveis para esse processo de desenvolvimento da língua escrita.

Nessa direção é que se faz necessária a inserção da LI como sendo um gênero que atende às demandas infantis também no campo da aquisição e ampliação da linguagem. Isso porque a LI vai além de um texto a ser decodificado. Como vimos, os livros infantis e as histórias contadas oralmente contêm conhecimento de mundo, o que nos leva a identificar essa literatura como uma via para o desejado letramento social.

Para Soares, (2003, p. 1) “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Pensar no desenvolvimento da oralidade e da escrita pelo aluno é pensar na troca de experiência que ele pode adquirir enquanto ser humano (TEIXEIRA, 2006).

Embora essa seja uma questão já bastante discutida, persistem problemas como evidentes nos resultados das avaliações educacionais nacionais e internacionais que mostram um retrato do baixo índice de alfabetização de nossas crianças. Os números não deixam dúvida que nosso sistema educacional é deficitário, mostrando inclusive problemas claros nos processos de ensino e na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Os dados relativos ao analfabetismo funcional no final do ensino médio denunciam problemas no processo de aquisição da linguagem escrita. Com a aproximação desses dois elementos, entendemos que o processo de aquisição da linguagem escrita deve merecer estudos e reflexões com a perspectiva de buscar evidenciar possíveis obstáculos à sua plena apropriação (MELLO, 2010, p. 331).

O que se espera de nosso sistema educacional é que frente as dificuldades constatadas se busque agir sobre elas, repensando o alfabetizar a partir de práticas eficientes. Para isso, fazem-se necessárias mudanças da formação profissional do educador que, por sua vez, possa inserir a criança no mundo letrado de forma produtiva e eficaz.

Desse modo, o educador deve ser consciente que o contato com a escrita pela criança é mais que um aprendizado é um conjunto de conhecimentos construídos e ampliados ao longo da vida escolar, momentos ricos em que ela se desenvolve e reconstrói seu cotidiano.

[...] não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo. [...] Atualmente sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1995, p. 24).

Repensar o ensino da escrita e sua aquisição pela criança é a mudança de paradigma que se deve buscar, para que se vislumbre a redução das desigualdades e das dificuldades enfrentadas por elas no início do letramento. Para Soares (2003), o letramento pode ser assim definido:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor [...] (SOARES, 2003, p. 80).

Para muitos estudiosos, letramento é sinônimo de alfabetização, mas sabemos que há diversas concepções para ele. Trata-se, ainda, de uma palavra recente no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, afirma Soares (1998). É de suma importância o estudo da concepção do letramento pelo educador para que possamos compreender com maior clareza o assunto em questão. Em concordância com os teóricos, o termo letramento está

associado à escrita sob dois pontos de vista: o da dimensão individual e o da dimensão social, servindo de subsídios para explicar os motivos às várias definições do termo.

Realmente, definir a palavra letramento não é uma tarefa muito fácil. Contudo, com o intuito de explicar melhor os motivos que justificam as várias definições do termo letramento, chegando, inclusive, a ocorrerem conflitos conceituais entre alguns especialistas que estudam o fenômeno, apresentaremos a seguir as duas principais dimensões do letramento: a individual e a social (SOARES, 1998 *apud* SILVA, 2002, p. 6).

O letramento, no âmbito pessoal, está relacionado à dimensão individual, já o fenômeno cultural está relacionado à dimensão social, o que facilita a elaboração de uma definição adequada para o termo letramento.

Existem diferentes opiniões quanto à questão de um espaço de acesso à leitura e à escrita na escola antes do Ensino Fundamental. Em um artigo sobre alfabetização na Educação Infantil da Revista Nova Escola, Scarpa (2006) afirma que os pressupostos diferentes a respeito do que é alfabetização foi o que originou a polêmica sobre ensinar ou não as crianças a ler e escrever na Educação Infantil. Segundo Scarpa (2006, p. 14), por causa disso, alguns educadores receiam a perda do lúdico e a antecipação de práticas pedagógicas tradicionais.

De acordo com Soares (2009, p. 19), é importante, antes do ensino fundamental, a criança vivenciar atividades de introdução ao sistema alfabético bem como suas convenções, sem esquecer, claro, as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, ou seja, o letramento. Segundo Soares (2009, p. 29), a palavra letramento, apesar de não completar o sentido da palavra alfabetização, ainda assim é necessária a prática da leitura e da escrita, “pois, somente dessa forma, a criança poderá adquirir competências para usar essa ferramenta”. “Nesse contexto a escola a partir da educação infantil deve oportunizar situações comunicativas para que a criança perceba a linguagem oral e vivencie práticas de letramento.” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

A alfabetização só faz sentido junto ao letramento se formos capazes de utilizarmos essa ferramenta em total plenitude, tornando o indivíduo capaz de muitas coisas enquanto pessoa letrada. O acesso à escrita permite aos indivíduos novas perspectivas de vida, crescimento individual e mudança de sua realidade.

Como o letramento não está presente em todos os processos alfabetizadores, não é viável juntar as duas palavras para dar um sentido maior à palavra alfabetização. E por

existirem ainda educadores que acreditam na simples decodificação e, ainda assim, fazem uso de tal método, por ensinarem desse modo, letramento, torna-se uma palavra inevitável.

Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode ser baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas (SCARPA, 2006 *apud* MONTEIRO 2010, p. 11).

Nesse contexto, o aprendiz constrói suas ideias sobre o sistema da escrita em um processo adquirido também fora do ambiente escolar, o que torna oportuna a participação das práticas sociais nos processos de aquisição da leitura e da escrita.

Monteiro (2010), ao tratar das pesquisas sobre práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras realizadas por Picoli (2009), evidencia que os pensamentos dos autores sobre alfabetização e letramento são divergentes, considerando que nenhum desses termos é explícito de maneira clara.

Para Picoli (2009), Magda Soares restringe o conceito de alfabetização levando-se em conta apenas o aprender/ensinar a ler e escrever. Já para Ferreiro (1992), o termo letramento já deveria fazer parte do processo de alfabetização.

[...] até muito recentemente, assumia-se que a criança só poderia dar início ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em determinada idade e, por conseguinte, em determinado momento de sua educação institucionalizada: entre nós no Brasil, aos 7 anos, idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental (SOARES, 2009 *apud* MONTEIRO, 2010, p. 12).

Atualmente, os estudos sobre alfabetização (SOARES, 2009), indicam que a construção da escrita inicia ao primeiro contato da criança com essa tecnologia, ou seja, nas sociedades grafocêntricas, como é o caso da nossa, nos primeiros meses de vida. Ainda no primeiro ano de idade, a criança já é capaz de observar aquela mancha no papel como algo que faz parte do seu mundo. Como o passar do tempo e o amadurecimento cognitivo, ela se torna capaz de entender que a escrita diz coisas, embora ainda não seja capaz de decodificar o sistema alfabético. O que se percebe é que, por volta dos três anos, os pequenos já distinguem palavras, letras e, em alguns casos, chegam a aprender a ler.

Para Soares (2009, p. 1 *apud* MONTEIRO, 2010, p. 12), “o acesso inicial a língua escrita, não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de grafar, decodificar e sim a aprender a fazer uso da leitura”.

É comum vermos os educadores equivocando-se a respeito da alfabetização e do letramento usando apenas as práticas de letramento sem considerar os outros métodos viáveis, fazendo que o conceito de letramento tenha maior destaque sobre o conceito de alfabetização.

Soares (2009 *apud* MONTEIRO, 2010, p. 13) acredita que as atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções, a alfabetização, quanto práticas de uso social da leitura e da escrita, o letramento, devem fazer parte da educação infantil.

Não existe hora certa para ensinar as práticas de letramento ou de alfabetização, inclusive a criança pode até aprender sem ajuda de um professor em casa. Para Soares (2009):

[...] nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita – umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem – muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de Educação Infantil (SOARES, 2009, p. 10).

Portanto, torna-se de suma importância a criança ter um contato com gêneros textuais através das práticas de letramento fora ou dentro do espaço escolar, refletindo, assim, a função social da escrita e que esse contato seja de maneira prazerosa e lúdica, efetivando a qualidade do trabalho significativo na Educação Infantil.

Fora do ambiente escolar, as crianças podem, no convívio com adultos alfabetizados, através dos livros que estão ao seu alcance em casa ou do computador, vivenciar um ambiente alfabetizador, adquirindo o gosto pela leitura e pela escrita, escrevendo cartas, copiando receitas ou até mesmo lendo os livros acessíveis.

Há, porém, casos em que o contato com a escrita é algo raro, como na zona rural e/ou na zona urbana, onde crianças não têm o mínimo de acesso aos usos sociais da leitura, sendo imprescindíveis essas práticas dentro do ambiente escolar de Educação Infantil (SCARPA, 2006). A escola deve suprir essa falta mediante a intensa utilização da LI, bem como de outros gêneros que circulam socialmente como, por exemplo, rótulos de produtos, nomes próprios, listas de objetos etc.

Com base em Soares (2009, p. 45) vejamos abaixo os principais objetivos do acesso inicial à leitura e à escrita:

- Compreensão da leitura e da escrita de maneira que os outros também compreendam a escrita;
- Conhecimento dos diferentes gêneros/portadores de textos para a leitura e escrita;

- Participação adequada dos mais variados eventos que envolvam a leitura ou a escrita;
- Construção da familiaridade com o mundo da escrita e obtenção das competências básicas de uso da leitura e da escrita;
- Desenvolvimento quanto à importância e o valor da escrita na vida social e individual.

Na Educação Infantil, portanto, as crianças devem manter o contato com a escrita de várias maneiras, desde as mais simples às mais complexas formas de letramento (brincando com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseando revistas, gibis, livros, fascículos etc). O mundo da escrita deve ser acessado pela criança todo o tempo em todos os contextos sociais, mas, sobretudo, é na escola que esse processo deve ocorrer sistematicamente. Assim sendo, nessa pesquisa, buscamos descrever e analisar uma prática que empreendemos ainda que em situação tão adversa em face da pandemia, uma prática de leitura que alimentasse a mente e os corações dos nossos pequenos com apoio essencial de suas famílias.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2011) responde a questões muito particulares, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Entende-se que o conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social. Desta maneira, buscamos analisar e compreender a importância da Literatura Infantil para inserção da criança no mundo da leitura e escrita, compreendendo com isso sua função social. Ademais, buscamos descrever o contato das crianças com a LI em um processo de interação com seus familiares, evidenciando que essa prática se deu em situação de atipicidade causado por uma pandemia.

Fazenda (2010, p. 18) nos leva a refletir sobre a relação de familiaridade com o tema, pois, segundo a autora, “um pesquisador familiarizado com o tema teria menores dificuldades em enunciar o seu problema de pesquisa. O interesse pelo tema pode ser próximo, visando solucionar questões presentes no cotidiano de seu trabalho”.

Nesse sentido é possível analisar a prática pedagógica sob o ponto de vista da “[...] prática social dos sujeitos históricos concretos [...] compreensão da dialética materialista histórica, ao mesmo tempo como uma concepção de realidade, como método de perquirir e expor o real e como práxis transformadora” (FRIGOTTO, 2010 *apud* FAZENDA, 2010, p. 91).

Segundo Frigotto (2010 *apud* FAZENDA, 2010, p. 95), há uma exigência necessária de uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar as leis fundamentais que estruturam um problema que se investiga, da exposição orgânica dos avanços no conhecimento e de novas sínteses no plano da realidade histórica.

Desse modo, a atipicidade do processo histórico em que estamos ainda envoltos suscitou uma pesquisa de campo, ou seja, aquela em que se faz necessário entrar em contato com a situação *in loco*. Para Minayo (2011, p. 26), o trabalho de campo através da interação direta com os participantes, no caso, com as crianças e as famílias, “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria”.

A coleta dos dados se deu ao longo da aplicação do projeto de leitura no CEI Jornalista Demócrito Dummar de forma remota. Os registros das atividades (imagens, áudios, vídeos) foram analisados e discutidos, estando presente em outro item desse capítulo. É

preciso enfatizar que realizamos um recorte dos dados colhidos, elegendo-se os registros mais significativos e apropriados à pesquisa.

Etapas da pesquisa:

1. *A priori* realizamos a revisão bibliográfica que implicou a seleção e leitura de textos teóricos que nortearam os passos para a compreensão dos aspectos envolvidos na pesquisa.

2. Na sequência, produzimos o projeto de pesquisa com vistas para a organização das etapas e modos de realização do trabalho;

3. A etapa seguinte compreendeu a atividade prática:

3.1 Elaboração do Projeto Pedagógico (Anexo I);

3.2 Escolha dos livros a serem entregues à família. Os critérios de seleção dos textos apontaram para a temas que tratassem de situações significativas para as crianças, bem como para suas famílias (Anexo II);

4. A entrega dos livros às famílias.

A entrega dos livros às famílias foi realizada no momento da distribuição das cestas básicas que aconteciam todos os meses, desde o início da pandemia. Essa foi uma estratégia adotada, tendo em vista ser esse o único contato presencial no momento social mais grave de 2021, quando muitas famílias perderam sua fonte de renda devido ao isolamento social necessário para evitar a disseminação da Covid-19.

Entregamos 20 livros físicos (Anexo II), um por mês a cada família para as crianças do Infantil III. Além disso, enviamos também livros em PDF, bem como atividades para serem desenvolvidas com base na leitura dos livros, via *whatsapp*. O envio dos livros físicos, além dos digitais, teve como objetivo proporcionar às crianças o deleite pessoal, pois sabemos que elas apreciam manusear os livros, devido as suas cores e desenhos chamativos. Demos continuidade à rotina escolar remota prevista pela instituição e intercalando a elas 4 atividades com livros em PDF e atividades significativas sobre suas histórias.

As crianças com o apoio dos pais ou responsáveis deveriam realizar as atividades propostas. O retorno foi dado de forma remota, via *whatsapp*. Às famílias caberia estimular seus filhos a desenhar, rabiscar, fazer áudios, pequenos vídeos e ou imagens registrando suas interações com as diferentes atividades propostas. Durante a entrega das cestas básicas ainda houve um encontro com os pais para a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o termo de Consentimento do Responsável para a participação voluntária (Anexo III e IV). Todos ficaram cientes do conteúdo da pesquisa e que contribuiriam ao longo das interações propostas.

Na sequência, teve-se como etapas do trabalho a coleta e seleção dos materiais de pesquisa, seguida da seleção dos livros por enquadramento e da análise direta do conteúdo coletado, usando os métodos quantitativos (quantificação das ocorrências) e qualitativo (interpretação) para a avaliação da feição central de nossa pesquisa (PAIVA, 2008).

Os livros foram escolhidos por apresentarem temáticas atuais, pertinência de temáticas sobre família, diversidade, valores, atualidade (pandemia). Primeiramente, as crianças tiveram acesso ao livro em PDF “Minha família colorida”, em que se observou uma família brasileira com seus parentes com traços físicos diferentes e jeito de ser também diferenciados. No segundo livro “A família de Marcelo” teve-se a exemplificação de uma família pequena, cheia de amor ao próximo e aos animais. As atividades propostas para esses livros também contextualizavam o ambiente familiar. Acreditou-se que estas escolhas ampliariam o conhecimento de mundo da criança sobre respeito, diversidade e valores sociais importantes em seus lares.

O terceiro e quarto livros selecionados, contextualizavam a pandemia e a situação de distanciamento social de forma variada. O livro “Por que não posso ir lá fora”, mostrava uma criança tendo sua realidade modificada pela Covid-19, ela teve que aprender a conviver de outra forma com o mundo lá fora e com sua família. O outro livro “Cadê todo mundo”, mostra o contexto pandêmico de forma lúdica. A história é contada como fábula, seus personagens são animais que também enfrentaram e se adaptaram as mudanças provocadas pela pandemia do corona vírus.

Em suma, as histórias selecionadas continham o conhecimento de mundo adequado para o momento, em que as pessoas passaram mais tempo em família e a adaptação ao isolamento social nunca enfrentado antes.

Em princípio, pensamos em utilizar os livros oferecidos pelo Governo Federal à rede de educação pública da cidade de Fortaleza, Ceará e o projeto Trilhas Literárias desenvolvido em muitas escolas e creches. Contudo, elaborou-se um projeto que atendesse as nossas necessidades de ensino remoto e que condizia com a realidade do CEI Jornalista Demócrito Dummar.

Acredita-se que o nosso trabalho se enquadra dentro dos pressupostos colocados pela Linha de Pesquisa 2 do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, que se dedica aos "Processos de Organização Linguística e identidade social".

4.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos para essa pesquisa são as crianças do Infantil III (crianças da faixa etária de três anos), CEI Jornalista Demócrito Dummar, 20 crianças, e suas respectivas famílias como suporte imprescindível para concretizar a pesquisa em época de pandemia. Afinal, são os responsáveis que em casa realizam as atividades que os professores da Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE propõem no dia a dia. Eles foram contatados via *whatsapp* e convidados a participar, em seguida, foi agendada uma data para que as famílias fossem assinar o termo de consentimento livre e esclarecido na escola e de participação voluntária (Anexo III e IV).

Todos compareceram como o combinado, mas tivemos que marcar dias e horários diferenciados para atender a demanda das famílias. No final, os registros das interações foram enviados e selecionados, os dados foram compilados e analisados em nossa pesquisa.

4.2. Coleta de dados

Antes da pesquisa ter seu início formal, enviaram-se às famílias livros paradidáticos infantis para livre apreciação e deleite. Enviamos também um recadinho para eles sobre a importância de desenvolver hábitos de leitura nas crianças desde cedo, mesmo que as crianças ainda não estejam alfabetizadas. Afinal, a criança lê sim o mundo a partir de sua realidade, o que está a sua volta torna-se referência para ela. Quanto mais reais suas interações e experiências sociais, maior será seu aprendizado ao longo da infância.

A BNCC (2017) menciona que a aprendizagem da criança deve acontecer em “situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”, nos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35). O que nos levou a promover o projeto em questão, foi conhecer profundamente a realidade das famílias e como estas podiam colaborar com a educação de seus filhos de forma ativa e contextualizada.

Foram enviadas às famílias quatro propostas de atividades (Anexo V) com momentos diferenciados, duas por semana, que privilegiavam a contação de histórias e registros sobre esses momentos. As famílias foram estimuladas conjuntamente com sua criança a realizar a atividade e nos enviar seus registros, que podiam ser através de imagens, áudios e/ou vídeos. No item a seguir a compilação dos registros mais significativos para

nosso trabalho, uma vez que nem todos enviavam as respostas prontamente ou não respondiam a contento, nem faziam os registros dentro da nossa expectativa.

As famílias não receberam nenhum pagamento para participar desta pesquisa, toda ela foi realizada de forma voluntária. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário(a). Portanto, os participantes não sofreram nenhum tipo de constrangimento, nem represálias ao longo dessa pesquisa.

A pesquisa foi aceita pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Quixadá, sob o número do parecer 4.44.9.449, em 9 de dezembro de 2020.

4.3 Dados e Níveis de Análise

Analizamos os registros das falas das crianças em três níveis: emocional, pedagógico e social. No nível emocional, observamos, a partir de preceitos wallonianos, as relações e alguns aspectos relativos ao desenvolvimento socioafetivo das crianças ao longo das interações, o que demonstrar sentimentos e emoções. Algo que pode ser despertado nelas a partir de uma série de interesses e sensações, alegria, solidariedade, cooperação, respeito, dentre outros, tendo em vista desenvolver o indivíduo como pessoa, ao estimular a formação de uma personalidade equilibrada, desenvolvendo também seu aspecto cognitivo, que reflete no seu desenvolvimento intelectual e a operação dos processos reflexivos e motores, que tratam diretamente do movimento da criança. As emoções infantis fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores para os indivíduos sobre as situações-problema do cotidiano que se encontram envolvidos num determinado contexto.

No nível pedagógico nos detemos aos preceitos do Art. 9º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que, basicamente, ditam que ao longo das experiências pedagógicas promovidas pelo educador estas devem favorecer:

[...] a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão; [...] incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...] (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 4).

Assim, as atividades da educação infantil devem promover aprendizagens diversificadas, tendo em vista ampliar o conhecimento de mundo das crianças, através de processos significativos de aprendizagens mediadas por recursos pedagógicos variados.

Quanto ao aspecto social dos registros, os preceitos que nos nortearam nossa análise foram os de Vygotsky (1998), teórico que orienta o ensino como um processo social. Para o estudioso a formação da criança se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor. O que de fato nos interessa na teoria de Vygotsky (1998) é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, o que pode ser denominado de experiência pessoalmente significativa.

Para o autor, a linguagem tem um papel construtor e impulsionador do pensamento e, por isso, deve ser ampliada no ensino, todavia, de forma adequada e organizada, resultando em desenvolvimento mental, pondo assim em movimento, vários outros processos, como, por exemplo, o gosto pela leitura.

5. ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, realizaremos a análise dos principais registros coletados ao longo do projeto “Meu Livro, Minha Alegria!” e das atividades propostas (Anexo V), de forma remota com crianças do Infantil III (faixa etária de 3 anos) do CEI Jornalista Demócrito Dummar.

Como já expusemos antes, nosso problema era: como desenvolver atividades de ensino/aprendizagem em uma situação anômala como essa de isolamento social? Recorremos à única saída possível, ou seja, à educação remota.

Apesar da falta de experiência nesse campo, bem como pela crença, muitas vezes equivocada de que a criança só aprende na escola, resolvemos dar continuidade ao projeto nessa perspectiva por entender que o contato com a literatura, ainda que em condições distintas do usual, poderia contribuir para o desenvolvimento global das crianças.

Certificamo-nos de nossa decisão quando buscamos nas teorias de linguagem os processos de desenvolvimento infantil no campo da oralidade e da escrita que apontam o contato literatura como principal estratégia para o desenvolvimento das representações simbólicas, a produção de significados e a aquisição do sistema alfabético, entre outros. Nesse sentido, segundo Soares (2009), partimos do pressuposto que as práticas de contação de histórias são fundamentais na construção dos saberes em geral.

O conteúdo das histórias faz parte da formação do caráter da criança. Além de ser uma das melhores maneiras de contribuir para que os pequenos aprendam a lidar com as descobertas e transformações, pelas quais todos passamos quando estamos crescendo e conhecendo o mundo que nos cerca. Ao ouvir um conto, uma fábula ou uma lenda, por exemplo, a criança vivencia o imaginário e, ao mesmo tempo, se vê na ação dos personagens, colaborando para a construção da ética e da sua cidadania.

A contação de histórias na educação infantil como estratégia pedagógica deve ser uma prática bastante estimulada: a voz, os gestos e a entonação que a pessoa/contadora de histórias usa ao dar vida a uma história são importantes para chamar atenção dos ouvintes. Sendo essa uma estratégia conhecida pelas(os) professoras(es) da educação infantil, tornou-se para nós uma preocupação, tendo em vista que a leitura (contação) seria, nesse momento realizada por pessoas leigas, no caso, os responsáveis pelas crianças.

Todavia, entendemos que essa prática poderia despertar, não somente nas crianças, mas também nesses adultos leigos, o interesse pela atividade, que embora nova para a maioria, tratava-se de algo prazeroso. Pensamos que promover encontro, prazer e

encantamento das crianças com o mundo da leitura, provando que poderia ser uma eficiente forma de superar as dificuldades pelas quais todos passamos nesse momento.

De certo que transpor uma atividade escolar para os lares de nossos alunos, configurou-se inicialmente como um enorme desafio. Todavia, o que se pode observar nesse processo foi surpreendente, superando nossas (poucas) expectativas de êxito.

A seguir, apresentamos os resultados e análise das atividades propostas ao longo da aplicação do nosso projeto.

5.1 Registro e análise dos *feedbacks* das crianças e de seus familiares

Faremos a seguir um registro geral sobre os livros enviados (Anexo II). O intuito dessa atividade foi primeiramente manter o contato da criança com a escola ainda que de forma remota. Na sequência, visamos contribuir para o desenvolvimento dos pequenos naquilo que diz respeito às questões de linguagem, aspecto importante que se realiza no contato com a LI. Esperava-se também com isso ampliar o envolvimento da família com seus filhos, fortalecendo o vínculo familiar, bem como evidenciando para todos a importância do gosto e prazer pela leitura, questão orientada pelos documentos oficiais que dizem que essa atividade possibilita “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. Seguem indicando que se caracteriza como algo que possa no futuro aguçar sua curiosidade, ampliar seus conhecimentos, padrões de referências e sua visão de mundo (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 4).

Afinal, experiências significativas e prazerosas com a Literatura Infantil promovem aprendizagens diversas, ampliam o conhecimento de mundo e modificam sua visão sobre ele, o que leva a criança a compreender de fato a função social da escrita e como ela pode aprender e conhecer o que está a sua volta, de forma mais clara.

Iniciamos nosso projeto com a entrega dos livros. Tanto as crianças quanto os familiares ficaram muito felizes. O *feedback* foi imediato. Recebemos áudios, mensagens escritas de agradecimento pelo envio dos livros, além de fotos dos vários momentos de leitura.

Kacá: *Tia bigadoo pelos livros e os doces, vou lê muito! Enviou fotos expondo a sacola enviada junto com a cesta básica, lendo sentado no chão e deitado;*

Dudu: *tia Dores brigado pelos livros, gostei muito tia, vou ter cuidado, beijos;*

Tutuba: *Obrigado tia Dolis pelos livros, gostei muito do de animais, coração, tia gosto muito de animais, já li várias vezes com minha mãe, brigado pelos doces, eu e mamãe comemos tudo, beijos tia Dolis.;*

Naninha: *Tia gostei muito, muito dos livros, brigado! Vou ler tudinho e guarda pra não rasgar, doces comi tudo brigada!;*

Lilica: *Tia amo livros, muito obrigada, vou ler tudo guardar na minha gaveta, obrigada pelos doces, eu dividir com minha mamãe, beijos tia Dolis;*

Vavá: *Tia obrigada pelo presente gostei de mais, minha mãe já leu pra mim, brigada pelos doces, gosto de jujuba, beijos!*

Kequel: *Tia, livro gostei, obrigado, lendo tudo! Beijos tia! Ti amooo!;*

Jojo: *tia, brigado, livros gostei muito, lendo tudo, gosto livros tia, obrigado! Beijos!;*

Manuzinha: *tia Dolis obrigada pelos livros e os bombons, ti amo tia Dolis vc é muito boa! Tô lendo os livros com minha mamãe, beijos tia Dolis!;*

Nana: *tia Dolis obrigada pelos presentes, gosto muito, muito de livros já li o da sapinha várias vezes deitada na minha rede, gosto muito da cor rosa tia Dolis, obrigada! Beijos tia Dolis amo você!;*

Leleco: *tia Dolis tô estudando os livros na minha mesa de estudar e de fazer as tarefas, gostei dos livros tia, obrigada! Beijos tia Dolis!;*

Lucca: *A mãe disse que ele gostou dos livros tá o tempo todo foleando, na mesa da sala de janta, no sofá na sala, gostou mais do que tem o menino comendo pipoca Hum, que gostoso! Amou os doces, obrigada tia Dolis, pelo carinho e dedicação que a senhora tem com nossas crianças, ele está muito feliz! Deus abençoe a senhora sempre mais;*

Lisa: *Tia tô muito feliz com os livrinhos que a senhora mandou pra mim, gostei muito, gosto muito de ler, tia dolis obrigada pelos doces, muito, muito feliz, você é muito boa tia Dolis, beijos te amo do meu coração!;*

Gugu: *Obrigada tia pelos livrinhos, gostei mais do: O cabelo de Lelé, já li tudo, vou lê mais, gosto de livro tia Dolis, beijos tia!*

Vivito: *tia obrigado pelos livros, tia tô lendo tudo, tia Dolis depois vou guardar junto com as minhas roupas, obrigado tia Dolis, beijos!;*

Tatá: *Obrigado tia Dolis, gostei muito do livro, estou lendo com minha irmã, ela também gosta de livros, bjs tia;*

Joca: *tia Dolis, obrigado pelos livros, tô lendo tudinho, minha mamãe tá lendo pra mim dormir, obrigado tia Dolis, beijos!*

Lala: *Tia Dores gostei dos livrinhos e dos doces, obrigado tia, minha mãe leu pra mim, beijos tia Dores!;*

Leleu: *Tia obrigado pelos livros tô lendo tudo, guardei na minha gaveta de roupa pra não rasgar, ti amo tia! Beijos, Mãe: Professora Dores muito obrigada por todo cuidado e carinho que vcs tem com as crianças, o Elias ficou muito feliz com os mimos e os livros, ele está com muita saudade dos coleguinhas e da Senhora. Deus a conserve essa pessoa maravilhosa! Bjss;*

Vivi: No final do semestre não consegui mais contato a mãe está sem telefone, segundo informação da gestão.

Todas as atividades propostas foram bem recebidas pelas famílias. Afinal, representava uma novidade. Todos que foram convidados a participar da pesquisa atenderam prontamente ao chamado realizado pela pesquisadora e gestão da escola. As atividades tiveram uma boa adesão dos pais e suas crianças. Elencamos aqui as mais significativas.

Em todo o trabalho, utilizou-se o termo família e não outros mais específicos como pai, mãe, tio etc. Isso se deu por sermos sensíveis às estruturas familiares atuais em que as crianças não são cuidadas por uma família convencional e outras apenas por uma avó, um avô, tios, irmãos, dentre outros. A conjuntura familiar mudou, portanto, foi preciso usar o termo mais geral para designar aqueles que mantêm laços com as crianças atendidas pelo CEI Jornalista Demócrito Dummar, sem ferir, nem excluir qualquer conjuntura familiar que cuida e agora ajuda ainda mais a educar nossas crianças pequenas.

Os registros aqui elencados foram dados de forma espontânea e conforme os encaminhamentos dos familiares. Foram selecionadas pela qualidade e representação das atividades dirigidas realizadas no nosso Projeto Pedagógico (Anexo I) de promoção de leitura pelas famílias em casa.

É preciso destacar o empenho de cada familiar em realizar as atividades mesmo em situação adversa e escassez de recursos. Sabe-se que o público-alvo da prefeitura de Fortaleza-CE, é composto por pessoas de baixa renda, em sua maioria. Desse modo, as dificuldades em obter conhecimento, tempo e materiais para realizar as atividades aconteceram em alguns momentos. Muitos se desculpavam por não terem enviado por falta de tempo, pois estavam trabalhando durante o dia, pela falta de internet boa para baixar os arquivos e acessar os links enviados para complementar as aulas e até mesmo por estarem sem celular no momento. Houve relatos inclusive que a família teve que priorizar a criança maior pois ia ter aula via *meet* ou atividades mais prolongadas. Aliado a isso, em algumas

famílias de 4 a 7 pessoas, apenas um celular tinha internet. Todos a seu modo deram o melhor de si a fim de contribuir positivamente na educação de suas crianças.

A primeira sugestão de atividade (Anexo V) se iniciou com apreciação musical com a canção é “O normal é ser diferente” do cantor Jairzinho. As crianças assistiram ao vídeo através de um link da internet e o objetivo foi apreciar a música e seu contexto que identifica as diferenças e estas nos tornam únicos. Portanto, ser diferente um do outro deve ser visto como natural, normal. No segundo momento, foi sugerida a leitura do livro em PDF “Minha família é colorida” de Georgina Martins.

Nessa história há a constatação que as pessoas são diferentes, possuem características diferentes, personalidades e formas de agir diferentes. As crianças observaram que essa diferença existe e que todos se amam independentemente da forma que são. Nessa parte, as crianças foram instigadas além de descrever sua família, a fazer uma foto reunindo o máximo de pessoas que tinham para fazer esse registro.

Ao longo do projeto, conversou-se com algumas famílias e crianças através de ligações, para reforçar a importância da participação de todos nas interações via rede social *whatsapp*. Eles foram informados que podiam mandar seus registros a qualquer momento para professora. Afinal, sabe-se que, em algumas situações, o único aparelho de celular com internet, pertencia a algum familiar que trabalhava fora, portanto, as crianças acabavam ficando sem interagir no horário de aula devido a essa dificuldade.

Todos ficaram cientes da relevância da sua participação e interagiram conforme sua disponibilidade. Alguns registros foram transcrição ou interpretação das expressões das crianças, afinal, algumas não se expressam com clareza, sendo necessárias algumas adaptações escritas para melhor compreender seus *feedbacks*.

As famílias demonstraram bastante receptividade, deram *feedbacks* de acordo com suas possibilidades. Enviaram fotos da família ou de parte dela; vídeo da criança assistindo e/ou ouvindo a história no aparelho celular; áudio da criança. Enfim, as atividades foram bem aceitas, obtivemos registros variados. A seguir elencamos os mais relevantes. Utilizaram-se pseudônimos nos registros das crianças para preservar suas identidades. As falas selecionadas revelam o quão significativos foram as experiências dessa atividade.

Mariazinha: *O menino disse que não gostava dele, porque o cabelo dele azul, a pessoa tem que gostar da pessoa do jeito que elas é, porque ninguém é igual.* As atividades em questão possibilitaram “vivências éticas e estéticas que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 4).

A criança em questão mostrou sua percepção de tudo o que havia ocorrido ao longo da atividade remota que fez em família, elencou detalhadamente, conforme sua percepção do todo e, principalmente, sobre o vídeo e sobre as relações familiares ali presentes.

Sisi: mia família é toda colorida igual a família da história, gostei da história, meu pai é branco, minha mãe é morena eu pareço com a mamãe, meu cabelo é cacheado, mia fessora sempre diz acha lindo meu cabelo, que ama cabelo cacheado, as pessoas são diferentes;

Joãozinho: oi perfesora, eu vi, casinha, óculos, cabelos amarelos, o menino, e o pai, e a mãe, violão, filho violão, pai andando, dançando, biscoito, menina correndo, pescando peixe, violão ficando grande, pai ficando perna grande, mãe beija filha, mãe e pai brincando, palhaço, todo mundo diferente brincando fora.

Com essa fala da criança, percebemos reações significativas que nos remetem aos preceitos de Vygotsky (1998) sobre as relações positivas que a criança precisa estabelecer ao longo da infância.

Ainda segundo o autor, a aprendizagem escolar atua dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual a criança busca outras experiências que dialoguem com aquele momento, ou seja, algo que irá impulsionador a ZDP. Entendemos nessa perspectiva que a atividade de leitura ou contação de histórias tem papel importante no modo como as crianças se comunicam e estabelecem as relações de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem (VYGOTSKY, 1996).

Percebemos que quando as crianças, mesmo de forma rudimentar, comunicam-se, estimuladas pela atividade que suas famílias estão exercendo, conforme Vygotsky (2005), evidencia-se o papel fundamental da linguagem que para o autor é muito relevante na constituição das funções mentais superiores. Nesse sentido, mais que comunicar, a linguagem e o pensamento têm a função de organizar e estruturar a cognição infantil, algo que será profícuo por toda sua vida.

A criança a seguir demonstrou como está sua evolução quanto ao seu estágio de desenvolvimento afetivo, haja vista sua apresentação da interação social que tem no dia e a dia e sua inter-relação estabelecida com o vídeo que assistiu. Porém, cada criança demonstrou isso em maior ou menor grau, afinal cada uma tem suas particularidades: Lilica *“eu adorei a história, eu tenho um monte de amiguin diferente, gosto é diferente, legal”*.

A segunda atividade consistia na leitura do livro “A família do Marcelo”, as crianças com apoio da família descobririam se a família do Marcelo era como a delas ou era muito diferente. No segundo momento, houve a apreciação da história “Sopa de Pedra” realizada

através de um vídeo do *YouTube*, como atividade as crianças, fariam um registro de áudio, vídeo ou imagem daquilo que mais impressionou ao longo da história.

As crianças ao longo dessa atividade tiveram a oportunidade de se expressar, logo, pedagogicamente, elas expressam um dos objetivos da atividade “ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais [...]” (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 4). Elas tiveram desenvoltura ao falar e descrever suas impressões sobre a atividade proposta, obviamente, dentro de suas limitações, pois são crianças de 3 anos que ainda não têm plena competência comunicativa. Contudo, expressaram o quanto conhecem e compreendem a estrutura social na qual estão inseridas.

Jojo: tia, tô com saudades da creche, de tu, dos colegas, papai negro, cabelo ruim, ele trabalha de motorista de caminhão, mamãe morena, cabelo liso, grande, meu irmão escuro, minha irmã é bebê, ela é preta, eu sou moreno, meu cabelo igual do papai e do meu irmão, gostei da música minha família é toda de pele marrom;

Jojoca: história família colorida, minha mamãe morena, minha duas irmã morena, meu paidrasto negro, eu bebê sou moreno grandão, musca diferente todo mundo tem que gosta.

Kequel: Minha família é meu pai, meus irmãos e a minha mãe, eu sou “Kekel”, eu amo o meu pai, a minha mãe e os meus irmãos, sopa de pedra com batata, pimenta, cenoura, fica gostosa, tem que dividir com as pessoas, eu gosto de sopa, só não como pedra;

Estas crianças compreendem bem como o conceito de família, obviamente, na constituição em que estão inseridas e, com isso, souberam fazer inferências de como e o quê a família faz e, demonstrando o quanto seus padrões de referência social estão amadurecidos em seu contexto.

Naninha: minha família é meu papai, minha mamãe e eu Lívia, somos só nós três, amo minha mamãe e meu papai, tem minha avó e meu vô são os pais da minha mamãe e tem meu vô e minha vó pais do meu papai;

Lilico: minha família é meu pai, meu irmão, minha mãe e eu Elias, tenho dois vô e duas vó, o carpinteiro não dividi com as pessoas, não queria dar comida pros filhos, o homem fez sopa de pedra dividiu com todos e foi embora, minha mamãe faz sopa pra nós comer.

A terceira atividade sugerida, foi iniciada com a leitura da história “Porque eu não posso ir lá fora” em que a criança foi estimulada a desenhar o que mais apreciou nas ilustrações do livro. O foco narrativo da história está baseado em uma criança que observa a

rua pela sua janela e tenta entender o que está acontecendo lá fora, ou seja, a história pode ser entendida na referência com o isolamento social em época de pandemia.

A atividade teve por base o inciso VI das diretrizes, promovendo “situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 4). A história está carregada desses preceitos, estimula o cuidado de si e do outro, além da higienização.

No segundo momento foi sugerido à família uma brincadeira no estilo do “Jogo da memória” em que alguém escolhe cinco objetos mostra criança e depois ela é vendada ou fica apenas de olhos bem fechados, ela será estimulada a descobrir o objetivo que é retirado ao longo da brincadeira. E um familiar vai tirando os objetos e a criança tem que puxar da memória qual foi o objeto retirado da mesa até terminar todos.

Este foi o momento de estimular atividade de interação com o outro e com o meio, experiência que estimulou “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social [...] (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 4).

Ao longo das falas das crianças, temos a percepção de como foi proveitoso para elas lerem com as famílias. O tema sobre a Pandemia de Covid-19 também foi significativo, pois se pôde dialogar sobre o contexto atual de forma lúdica. Esta atividade está mais escrita que falada devido aos comandos da atividade. Fizemos uma descrição de alguns áudios e imagens para melhor compreensão dos *feedbacks* das famílias.

Luluzinha: *desenhou vírus que está lá fora e a mão que tem que lavar pra não adoecer, pintou o vírus de verde, na brincadeira do jogo da memória acertou quatro objetos a mãe deu parabéns, ela ficou feliz;*

Pepeu: Mandou áudio: pai conversando com ele, após ler a história: *Pedro por que não pode ir lá fora? Poque tem corona. Pedro que foi que meu filho entendeu da historinha? Que não pode ir lá fora. Por causa de quê? Por causa do corona vírus, tem que usar a máscara e álcool gel.* O pai relatou que no jogo da memória acertou todos os objetos com os olhos vendados através do tato, pois achou difícil ele acertar só olhando, ficou muito feliz, porque acertou os cinco objetos. O pai mandou um vídeo mostrando como foi feita a atividade.

Lisa: desenhou mão e o vírus, pintou de verde e bebe, explicou no vídeo que tem que lavar as mãos com sabão, usar álcool gel, e usar máscara quando sair de casa, no jogo da memória acertou todos os cinco objetos;

Tutuba: desenhou o vírus, pintou verde e marrom, falou que não podemos ir lá fora, por causa do corona vírus que está matando as pessoas. Enviou o vídeo realizando o jogo da memória com sua mãe, nomeou e identificou os cinco objetos;

Nana: desenhou o vírus e pintou de preto, disse que tem que usar máscara e álcool gel, disse que na rua tem corona vírus que mata pessoas, tem que ficar em casa. No jogo da memória acertou três objetos, nomeou todos;

Lelê: desenhou o vírus pintou de verde, desenhou a mão pintou de bege, disse que tem corona vírus lá fora, tem que lavar mão, usar álcool gel e não sair de casa sem máscara. No jogo da memória, nomeou os cinco objetos escolhidos pela mãe e acertou todos.

Das crianças que interagiram de forma produtiva pelo aplicativo de *whatsapp*, todas disseram que desenharam o vírus e/ou a mão, para explicar que tem que usar a máscara, ficar em casa e manter a higienização das mãos.

Alguns responsáveis adaptaram a brincadeira sugerida “Jogo da memória”. Eles preferiram colocar uma venda nos olhos da criança que foi identificando os objetos através do tato. Como combinado, as famílias enviaram fotos e vídeos mostrando a realização das atividades.

No jogo da memória os responsáveis relataram que:

Leleu: nomeou todos os cinco objetos e identificou quatro com os olhos vendados;

Manuzinha: nomeou e identificou os cinco objetos selecionados pela mãe;

Vivi: nomeou e identificou os cinco objetos selecionados pela avó;

Tatá: nomeou e identificou quatro objetos com os olhos vendados;

Lilica: acertou tudo e pediu para fazer novamente com mais objetos;

Joca: amou a brincadeira e esqueceu apenas um objeto, pois nunca tinha visto a agenda da mãe que estava em sua bolsa.

Especificamente, nessa atividade houve a oportunidade de observar o nível emocional das crianças durante a brincadeira, quando, ao longo das interações, demonstraram sentimentos e emoções variadas: susto, alegria, frustração, surpresa ao manusear e/ou ver os objetos com os quais estavam brincando.

A quarta e última atividade consistia na leitura do livro “Cadê todo mundo” em que se fez uma referência à necessidade do isolamento social devido à pandemia do Covid-19. Orientou-se atividade com a sugestão para fazer os bichinhos da história através de colagens ou desenhos. Para isso foi sugerido um vídeo modelo em que as crianças aprendiam a fazer dobradura de papel com formato animais. Já no terceiro momento da atividade houve uma

apreciação musical sobre o som dos animais, na qual as crianças iriam imitá-los e cantar a musiquinha sugerida. As crianças enviaram fotos, áudios e vídeos realizando as atividades,

Tutuba: *recortou e colou no caderno de desenho o sapo e um cabrito, usou folhas de revistas da natureza, selecionou folhas com tom verde;*

Kequel: *desenhou e coloriu um sapo no caderno de desenho;*

Lisa: *recortou e colou gravuras de animais, cachorro, coelho, e desenhou no caderno de desenho e deu um lindo colorido;*

Lelê: *eu fiz um coelho que pula alto, gosto de desenhar também, a história legal e não pode sair para não ficar com vírus.*

Quanto ao momento da musicalização e a imitação dos sons dos animais, as crianças apreciaram bastante, fizeram alguns áudios imitando seus animais favoritos, falaram também que iam desenhar e pintar o bichinho que escolheram como mais legal, dentre eles o coelho, o cachorro e o gato. Além disso, reproduziram os animais através de colagens.

Registramos, por fim, que ao final do projeto, o livro entregue foi doado à criança, pelo que pensamos contribuir para mais leituras e releituras ao longo da infância de nossos pequenos.

Para encerrar essa seção, registramos nossa gratidão àqueles que contribuíram para esse trabalho mesmo diante de suas limitações e dificuldades frente a esse momento atípico de pandemia, pelo qual muitos perderam seus entes queridos, inclusive eu, autora desta dissertação. Que a normalidade volte em breve, que possamos viver sem o medo constante de estarmos juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar o processo de interação família/escola no que diz respeito ao incentivo à leitura de livros infantis, por meio do “Projeto Meu livro, minha alegria!”, implementado no CEI Jornalista Demócrito Dummar, Fortaleza-CE.

Ao longo da elaboração da pesquisa pudemos aprofundar o conhecimento sobre os conceitos mais relevantes sobre o desenvolvimento infantil pertencentes às reflexões de Piaget, Vygotsky e Wallon, importantes teóricos dessa área. Na sequência, discorremos sobre a história da criança e da Literatura infantil através dos tempos, bem como, de forma sucinta, discorremos sobre aquisição da leitura e escrita de crianças em processo de letramento.

Ainda ao longo da elaboração de nosso referencial teórico foi possível comprovar que a Literatura Infantil é um meio eficaz para inserir a criança no mundo da leitura, aguçando sua criatividade e desejo por se tornar leitora.

Os registros e impressões obtidos e sistematizados na coleta de dados das crianças e das famílias ao longo do projeto “Meu livro, minha alegria!”, aplicado às crianças do Infantil III do CEI Jornalista Demócrito Dummar, Fortaleza-CE, mostro-nos seu alcance como meio para integrar a família ao contexto escolar, fortalecer laços entre escola e responsáveis, ao mesmo tempo que serviu para promover aprendizagens significativas pelas crianças.

O projeto pedagógico implementado no CEI atingiu vinte famílias e crianças, utilizando a Literatura Infantil de forma produtiva, com fim em promover aprendizagem e fortalecer laços. Frente a realidade do Covid-19, em que a criança afastou-se da escola e que precisava do apoio total dos responsáveis para dar continuidade aos seus estudos formais, devido ao isolamento social, como educadores, entendemos que era necessário motivar a família.

Em época de pandemia e isolamento social, o educador e a escola, precisaram se reinventar e promover habilidades que ainda não haviam se experienciado. Logo, espera-se que haja produções fecundas e diferenciadas em cada nível educacional do ensino remoto que possam ser estudadas em outras pesquisas como esta. Nesse sentido, foi imprescindível, pelos meios possíveis, mostrar a esses adultos o quão as histórias e os livros infantis trazem prazer e alegria aos rostinhos de suas crianças. Sobre os fins do projeto de estimular o acompanhamento do aluno em casa, na busca de incentivar a integração aos objetivos do projeto escolar e ao prazer da leitura, acredita-se que ocorreu como o esperado, observou-se que houve um fortalecimento da parceria escola e família, passo essencial para se atingir a tão almejada qualidade do ensino nas creches e escolas públicas brasileiras.

As dificuldades encontradas ao longo da aplicação da pesquisa se evidenciaram, como já esperado, em relação à questão de acessos aos artefatos tecnológicos. Em se tratando o público-alvo do CEI Jornalista Demócrito Dummar ser composto por pessoas de baixa renda, questão agravada pelo desemprego e falta de auxílio governamental suficiente no período da pandemia, ocorreram lacunas na elaboração das tarefas. Todavia, percebemos que apesar disso, todos se esforçaram ao máximo para atender às propostas do projeto.

Em termos científicos, nossa pesquisa que inicialmente se propunha apenas a um modelo que aproximasse crianças e adultos do processo de leitura de forma presencial, ou seja, as crianças trariam relatos das atividades realizadas em casa para socializarmos entre elas, passou, com o isolamento, a se redefinir com base no modelo remoto.

Assim sendo, foi necessário que esta questão fosse levada em conta na pesquisa que, embora tenha permanecido com a proposta inicial, passou também a observar as dinâmicas de interação pelo meio remoto.

Nesse sentido, as observações e análises se voltaram para questões como, por exemplo, aqueles núcleos familiares se envolveram com a atividade. O resultado obtido apontou para um interesse efetivo das famílias em participar daquele momento de educação das crianças. Observamos, ademais, que os esforços empreendidos na tarefa, ultrapassaram nossas expectativas.

O que se conclui, portanto, ao final dessa dissertação é que, além de produzirmos um documento sobre determinada época por que passou toda a humanidade, abrimos caminhos diversos e infindáveis para nossos rumos na educação.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy *et al.* **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 235-255.
- AQUINO, S. B. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. In: **Anais da 31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu-MG, 2008.
- AUGUSTO, S. O. **Educar cuidando: uma história para contar**. ADI Magistério, Rotas de aprendizagem: orientação da prática educativa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, 2010.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges; FERREIRA, Andrea Tereza. **Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética**. Educação em Revista, Belo Horizonte Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional v.36 e159401/2020. Belo Horizonte, MG: 2008.
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia e Universitária, 1986. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp032328.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Ed Perspectiva, 2006.
- BEDRAN, Bia. **A arte de contar Histórias**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- BONA, Elisa Maria Dalla-B; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 7-17, nov./dez. 2018.
- BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, A. C. P. e LEAL, T. F. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, A. C. P. e ROSA, E. **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRANDÃO, A. C. P. e SILVA, A. da. **O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil**. Educação (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 440-449, set-dez, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 08 fev. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Secretaria de Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020**. SEB/MEC. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**. Dados gerais. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=177:quem-e-quem&catid=120:presidencia&Itemid=68. Acesso em: 20 fev. 2020.

BOURDIEU, Pedro S. **A Dominação Masculina**. Editora: Bertrand Brasil, 2002.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. **Identity and Interaction: a sociocultural linguistic approach**. Discourse Studies, v.7, n.4-5, p.585-614, 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.

CAMPOS, M. M. A Regulamentação da Educação Infantil. (p.35-64). In: MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – Vol. II**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1997.

CARVALHO, D. M. de; CARVALHO, T. C. A. de. **Educação infantil: história, contemporaneidade e formação de professores**. Rio Grande do Norte: UFRGN. 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 19-50.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise e didática**. São Paulo, SP: Moderna, 2000.

CORREIA, LIMA e ARAÚJO. **As Contribuições da Psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Santa Catarina: ICPG, 2011.

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. Disponível em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/piaget-vygotsky-wallon-teorias-psicogeneticas-em-discussao-1.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLAUZINO, Victor Hugo de Paula. Et al. As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar** - Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 03, Vol. 11, pp. 05-32. Março de 2021. ISSN: 2448-0959.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Disponível em: https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/galvao_henri-wallon-1.pdf. Acesso em; 15 mar. 2020.

GOULART, P. F. **Planejamento: Projeto de Ensino – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 21ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

HOUAISS, HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Objetiva, 2010.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78p.

LAJOLO, B.; ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. 2. ed. reform. e ampl. São Paulo: Ática, 1993.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2006.

- MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola: Sobre a formação do gosto**. 2ª 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MELLO, O. S. **Desenvolvimento cognitivo: Desenvolvimento cognitivo seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MONTEIRO, I. V. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – um Processo Sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. [online] Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=hxZSNbgrWMwC&pg=PA484&lpg=PA484&dq=OLIVEIRA,+Marta+Kohl+de.+Vygotsky:+Aprendizado+e+Desenvolvimento+%E2%80%93+um+Processo+S%C3%B3ciohist%C3%B3rico.+S%C3%A3o+Paulo:+Scipione,+1993. Acesso em 12 fev. 2020.>
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, [1936]1, 1978. In: MONTOYA, Adrián Oscar Dongo(Org.)[et al.]. Jean Piaget no século XXI : escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.
- PICOLI, L. B. **Educação linguística e ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Terra, 2009.
- QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia. Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, Agosto. 2006.
- RABELLO, E; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro, 2006.
- RIRCHOF, F. G.; BONNIN, M. R. **Desenvolvimento cognitivo seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Atlas, 2016.
- SCARPA, E. Organização do Tempo e do Espaço. In: **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2006.
- SEVERINO, F. **Trabalho científico em discussão**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.
- SOARES, G. M. R. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. RJ: Papelaria América, 2001.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: UNESP. **Cadernos de formação: Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SPALDING, M., Rauen, C., de Vasconcellos, L. M. R., da Cruz Vegian, M. R., Miranda, K. C., Bressane, A., & Salgado, M. A. C. (2020). **Desafios e possibilidades para o ensino superior**: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2020. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Lev Vigotsky: O Teórico do Ensino como Processo Social**. Revista Nova Escola Grandes Pensadores. São Paulo, nº 19, Ed. Abril, julho de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/colecao-conteudos/726/conteudos-para-concurso>. Acesso em: 10 mar. 2020.

VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **Pesquisa em educação: Métodos e modos de fazer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831294. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109159>. Acesso em: 10 mar. 2020.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 20ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2005. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Ed. Martins Fontes LTDA, São Paulo, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henry. **Psicologia e Educação da Criança**. Tradução: Ana Rabeca e Calado Trindade. Lisboa: Veja, 1979. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. In: JUCÁ, Dalila. **Vai começar a brincadeira: 100 atividades para movimentar o corpo e a mente**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-SME, 2011.

ZILBERMAN, REGINA. **A literatura infantil na escola**. 11ª. ed. ver. atual. e ampl. – São Paulo: Global 2003.

ANEXOS

ANEXO I



CEI JORNALISTA DEMÓCRITO DUMMAR

PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA

MEU LIVRO, MINHA ALEGRIA!

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

- 1.1 Área de aplicação do Projeto: Infantil III
- 1.2 Título: “Meu livro, minha alegria!”
- 1.3 Idealizador: Prof.^a Maria das Dores Soares da Silva
- 1.4 Período previsto: maio a outubro

2. SITUAÇÃO GERADORA E JUSTIFICATIVA

Frente a necessidade de introduzir as crianças no mundo da leitura, fazendo-as perceber sua importância e compreender sua função social a Pré-escola surge como meio de introduzi-la de forma produtiva em atividades de oralidade, leitura e escrita (BRASIL/BNCC, 2017). Aliado a essa constatação, sabe-se que um dos principais problemas na Educação no momento atual, é a dificuldade que os educandos têm de ler, interpretar e produzir textos. Portanto, criar o hábito da leitura desde cedo é uma das formas de preparar futuros leitores. Estes precisarão compreender que para aquisição de conhecimento é pré-requisito o domínio da leitura, tendo em vista que por meio dessa atividade os educandos têm acesso a todas as áreas do conhecimento.

A BNCC (2017) menciona que a aprendizagem da criança na Pré-escola deve acontecer em “situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”, nos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Esse documento traz em seu texto os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se). Esses direitos elencados vêm ao encontro de uma nova concepção de criança, infância e Educação Infantil. Estes garantem uma concepção de criança como ser observador e questionador, um sujeito que tem direito a desenvolver-se integralmente, em que suas necessidades e particularidades sejam respeitadas e levadas em consideração. Logo,

[...] por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, deve-se reiterar a importância e a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL/BNCC, 2017, p. 39).

A partir desses pressupostos, compreende-se a Pré-escola/Educação Infantil como o melhor tempo para construção, não só do conhecimento da criança, mas de sua identidade, de valores, de afetos, enfim, é o lugar em que o ser humano em desenvolvimento constrói e se molda à sociedade.

Promover encontro, prazer e encantamento das crianças com o mundo da leitura é uma eficiente forma de superar as dificuldades de leitura e escrita que tem sido o desafio dos educadores que desejam formar leitores críticos e reflexivos para a escola e para a vida. Observa-se que a criança tem um grande prazer e encantamento ao manusear e conhecer as histórias dos livros, a escola precisa contribuir que esse gosto se perpetue de forma produtiva.

Assim, nosso projeto se justifica por outra necessidade atual de dar continuidade aos estudos das crianças das creches e escolas em época de pandemia. Situação atípica provocada pelo vírus da Covid-19, doença ainda sem vacina e tratamento comprovados, o que ocasionou a decisão pela OMS do isolamento social. Algo, que fez os educadores rever seus conceitos e formas de ensinar, precisando se desconstruir e fazer o novo. Logo, estimular a leitura de livros infantis é meio eficaz para promover aprendizagens significativas em família, já que esta irá auxiliar a criança nesse processo.

A Pré-escola/Educação Infantil deve, portanto, mostrar a função social da leitura e da escrita. Logo, busca-se através desse projeto propiciar o gosto pela leitura de livros infantis e também promover atividades dirigidas de fácil compreensão, que possam envolver inclusive aspectos do conhecimento curricular de forma lúdica e criativa favorecendo o interesse e a formação do hábito de ler, e assim melhorar o nível de qualidade da aprendizagem de nossas crianças.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Desenvolver hábitos de leitura, realizando inferências e ampliando conhecimentos de mundo, com vistas a sua formação como futuros leitores, despertados pela magia e o encantamento do livro infantil,

3.2 Objetivos Específicos

- Ler e interpretar a história lida;
- Ampliar conhecimento de mundo das crianças;
- Fazer leitura de imagens, identificando características e o enredo da história;
- Promover momentos de escuta dos anseios e gostos da criança sobre livros e histórias;
- Realizar reconto de histórias, por meio de diversas formas (verbalmente, desenhos, fantoches, vídeos etc.);
- Apreciar contações de histórias orais, com livros, imagens e/ou vídeos;
- Construir fantoches, dedoches e palitoches com materiais que tem em casa (papelão, papel, palitos, meias etc);
- Ter experiências positivas com a literatura afrodescendente;
- Construir relações étnico-raciais positivas na infância, através da literatura infantil;
- Identificar as diferenças entre as pessoas, respeitando e eliminando preconceitos;
- Conhecer clássicos da Literatura Infantil;
- Realizar trabalhos e atividades colaborativas entre crianças e suas famílias.

4 METODOLOGIA

Pretendemos estimular nas crianças o gosto e o prazer pela leitura. Portanto, entregaremos para cada família um livro didático, aproveitando o momento da entrega das cestas básicas que acontecem todos os meses, desde o início da pandemia. Entregaremos 20 (vinte) livros (Anexo 1) para as crianças do Infantil III, os livros ficarão com as elas para deleite e prazer pela leitura (Anexo 3). Daremos continuidade a rotina escolar prevista e intercalado a elas 4 (quatro) atividades com livros em PDF e atividades significativas sobre suas histórias (Anexo 2).

5 REFERENCIAL TEÓRICO

A Literatura Infantil, utilizada de modo coerente é um instrumento de extrema importância na construção do conhecimento nas crianças. É um meio excelente para inseri-las no mundo letrado, pois é uma atividade prazerosa e cheia de aprendizagens significativas. “A literatura infantil é constituída em sua essência, por pressupostos lúdicos, ou seja, relativo ao mundo dos sonhos que na maioria são mágicos, levando criança ao mundo fantástico” (MARAFIGO, 2012, p. 6).

A sociedade brasileira é marcada pela desigualdade socioeconômica e cultural acentuada pela exclusão das minorias. Historicamente, a população negra no Brasil e no mundo foi relegada, sofrendo uma acentuada exclusão. Com isso, tornaram-se as maiores vítimas da desigualdade socioeconômica e cultural.

A literatura infantil é por sua vez um dos instrumentos que têm servido a multiplicação de estruturas tradicionais, algumas vezes, com visão que privilegia as influências europeias e sua cultura, descontextualizando e/ou desvalorizando as demais, como a negra e a indígena.

O foco atual deve ser alterar essas estruturas cristalizadas e oferecer às nossas crianças outros tipos de literaturas que ampliem seus conhecimentos de mundo. Assim, considera-se a Literatura Infantil uma excelente forma de estimular questões raciais positivas, reduzindo preconceitos, ao valorizar culturas e suas representações sociais (VAZ, 2015).

Trata-se assim, de alterar um processo histórico e educativo que, para ser expurgado, é necessário que se vá além do cumprimento de leis (SILVA; BENTO, 2010). No entanto, é preciso que haja esforço de incluir cotidianamente nos planos de educação e de práticas cotidianas, ações pontuais e firmes que superem tal questão e siga na direção do respeito às diferenças e da valorização dos grupos étnicos que contribuíram para a formação da

sociedade brasileira. Algo que a literatura pode dar uma grande contribuição, atualmente tem-se inúmeros exemplares e momentos para alterar essa realidade. As pesquisas acadêmicas precisam inclusive ampliar as discussões a cerca de temáticas antirracista.

“A realidade educacional brasileira, reforçada pelo mito da democracia racial, do fomento ao racismo e estigmatização da população negra e indígena, retrata a falta de compreensão tanto por parte de professores como de alunos sobre a temática” (VAZ, 2015, p. 15). Há uma necessidade urgente de transformar essa realidade, logo, é imprescindível para o desenvolvimento social e cultural da nação, as políticas de ações afirmativas desencadeadoras de uma legislação educacional oriundas da luta do movimento negro na sociedade.

Durante séculos, os negros no Brasil além de terem sua força de trabalho explorada, foram oprimidos em sua cultura, tiveram sua identidade negada e demonizada, através da crença da superioridade branca frente as demais, detalhes como esses tornaram o racismo uma prática social corriqueira, “Apesar de muitas vezes serem ofuscados e não admitidos, situação que percebemos se repetir no contexto da Educação Infantil, com práticas que discriminam as crianças por serem negras” (VAZ, 2015, p. 26).

O conhecimento histórico sobre a formação cultural do país e da história do povo negro, principalmente, na formação do professor são muito importantes para mudar contextos e ampliar as possibilidades educacionais para nossas crianças, ao se lançar mão da literatura infantil hoje disponível. Afinal, tem-se um leque amplo para discutir e tratar sobre o racismo e sobre a exclusão social que o preconceito acarreta. Assim, é possível modificar posturas sobre isso. Faz-se relevante, inclusive, compreender como as instituições educacionais refletem as marcas desta história, reproduzem preconceitos inconscientes ou conscientes socialmente. Por essa razão, temos que desenvolver a reflexão crítica a respeito de práticas racistas na Educação Infantil e combatê-las de forma sutil e bem planejada.

Dentro, dessa perspectiva nosso projeto também contempla questões raciais para contribuir positivamente com a redução do preconceito. Portanto, tentamos incluir histórias positivas sobre raças e o respeito às diferenças e as particularidades humanas que nos tornam únicos. Logo, todos independentes de suas características merecem carinho e respeito para desenvolver e oferecer a sociedade o que tem de melhor.

6. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que haja produções fecundas e diferenciadas em cada nível educacional. Haverá para tanto estímulos diversos por parte dos professores, atividades diversificadas em

cada área do conhecimento. Ao final e ao longo do projeto a avaliação será feita através da análise dos trabalhos produzidos, de atitudes de socialização, da participação, de apresentações orais e escritas, dramatizações, confecções de jograis, cartazes, murais, histórias em quadrinhos etc. Como resultado final, esperamos que as atividades de leitura sejam eficientes na promoção de alunos leitores, que estes tenham experiências significativas e prazerosas, além de aprendizagens que ampliem seus conhecimentos e possibilitem ampliar sua visão de mundo.

7. ABRANGÊNCIA E CONTATO

Esse projeto pretende atingir famílias e crianças, utilizando a Literatura Infantil de forma produtiva. Temos que motivar a família frente a realidade do Covid-19, a criança precisa do apoio total dos responsáveis devido ao isolamento social.

O intuito maior também é levar o conhecimento as famílias, ao perceber o quão histórias e os livros infantis trazem prazer e alegria aos rostinhos de seus filhos. Sobre os fins do projeto é estimular o acompanhamento do aluno em casa, na busca de incentivar a integração aos objetivos do projeto escolar e ao prazer da leitura. Acreditamos que fortalecer a parceria escola e família é um passo essencial para se atingir a tão almejada qualidade do ensino nas creches e escolas públicas.

8. PLANOS DE AÇÃO, CRONOGRAMA E DESDOBRAMENTOS DA AÇÃO

8.1 Planos de ação

- Promoção de momentos prazerosos de leitura e escrita;
- Ampliação do conhecimento de mundo;
- Realização de momentos para leitura de imagens, identificando características e o enredo da história;
- Organização de momentos de escuta dos anseios e gostos dos alunos sobre o projeto de leitura;
- Realização de reconto de histórias, por meio de diversas formas (varal, fantoches, etc.);
- Criação de histórias a partir da imaginação e conhecimentos prévios;
- Promoção de momentos de escrita de histórias sem ou com o apoio da professora como escriba (Educação Infantil);
- Criação de histórias em quadrinhos;
- Criação objetos de cena com produtos reutilizáveis;
- Organização de momentos para apreciação e leitura dos clássicos da Literatura Infantil e Infanto-juvenil;
- Interpretação de histórias lidas durante as aulas;
- Realização de inferências a partir das leituras realizadas;
- Realização de reuniões para sensibilizar e escuta dos educadores que auxiliarão na concretização do projeto;
- Execução das atividades traçadas pelo projeto;
- Participação ativa dos alunos e professores nas produções de leitura e escrita;
- Integração de estratégias e programas de promoção da leitura;
- Ações futuras de promoção de obras literárias com realização de feiras, exposições, concurso e jogos;
- Realização de trabalhos colaborativos entre professores de áreas afins.

8.2 Cronograma

ANO 2021				
Meses/ Atividades	FEV	MAR	ABR	MAI
Apresentação do projeto à gestão da creche	X			
Sensibilização dos familiares	X	X		
Proposta de Roda de Leituras em família	X	X	X	
Leituras coletivas		X	X	
Uso de contações de histórias e recontos com estratégias diferentes (dramatização, vídeos, desenhos, áudios, imagens etc).			X	
Organização dos registros da turma				X

8.3 Resultados da ação

Espera-se com esse projeto abrir caminhos efetivos para outras e novas estratégias para inserir as crianças no mundo da leitura e escrita de forma produtiva e lúdica, para que no futuro venham a obter melhores resultados escolares, conseqüentemente, uma vida futura promissora. A criança que lê, mais sabe, melhor compreende e melhor interage com o mundo a sua volta, ampliando conhecimentos, realizando inferências e obtendo aprendizagens diversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**: resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

FLAUZINO, Victor Hugo de Paula. Et al. As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar** - Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 03, Vol. 11, pp. 05-32. Março de 2021. ISSN: 2448-0959.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. Núcleo de Avaliação e Pesquisas das Políticas de Educação Infantil. **Proposta de sequência de atividades de oralidade, leitura e escrita - educação infantil (pré-escola)**. Fortaleza, CE: SME, 2018.

MARAFICO, Elisangela Carboni. **A importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de leitores**. São Joaquim, Paraná. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba – (FAFIPA), 2012. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SARMENTO, Luiz Fernández. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no capitalismo**. Trad.: Tomas Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SILVA JR, Luciar Rosa; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2010.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: UNESP. **Cadernos de formação: Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

VAZ, Nathália Naly de Almeida. **Superando o preconceito: importância da prática pedagógica comprometida com questões étnico-raciais**. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Fortaleza, CE: UFC, 2015.

ANEXO II
LIVROS E AUTORES

- 1 Hum que gostoso! - Sônia Junqueira
- 2 Tem de tudo nesta Rua - Marcelo Xavier
- 3 O cabelo de Lele - Valeria Belém
- 4 Quem soltou o PUM? - Brandina Franco
- 5 Sarita a Sapinha Amuada - Dalila Jucá
- 6 Coach! - Rodrigo Folgueira
- 7 Nada neste bolso, Tudo neste outro - Marcelo Cipis
- 8 Minhocas comem amendoins - Elisa Gehin
- 9 Isso não é Brinquedo! - Ilan Brenmam
- 10 Meu coração é um Zoológico! - Michael Hall
- 11 Sítio da Alegria - Naiana Gomes
- 12 Vamos passear? - Sue Williams
- 13 Mas eu não sou Lobisomem! - Celso Sisto
- 14 O grande rabanete – Tatiana Belinky
- 15 O balde das chupetas – Hetzel Massarani
- 16 A Menina Bonita do Laço de Fita – Ana Maria Machado
- 17 A joaninha que não queria ter manchas – Shefali Kaushik
- 18 Um, dois feijão com arroz - Ziraldo
- 19 Tudo o que sei sobre o mar – Ana Paula Rodrigues
- 20 Um amor de família – Ziraldo

ANEXO III
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ para participar, como voluntário (a), da pesquisa A LEITURA DE LIVROS INFANTIS REALIZADAS NAS RESIDÊNCIAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, PELOS SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS.

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) MARIA DAS DORES SOARES DA SILVA, RUA ONZE Nº 161, BAIRRO: JARI-MARACANAÚ, CEP: 61.916-050, (85) 98652-6448, E-mail: dores.soares.silva@gmail.com. A pesquisa está sob a orientação de: Prof.^a Dr.^a ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ, Telefone: (83) 98212-4455, e-mail rossana.ramos@upe.br.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu, não havendo nenhuma penalidade quanto a sua decisão.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa: Análise do processo de interação família/escola no que diz respeito ao incentivo à leitura de livros infantis, por meio de uma pesquisa de campo, realizada a partir de atividades de leitura propostas no “Projeto meu livro, minha alegria!”, implementado no CEI Jornalista Demócrito Dummar.**
- **A pesquisa será realizada ao longo do segundo semestre de 2020, com crianças e suas famílias, de forma remota, via quatro atividades pedagógicas enviadas por whatsapp e com a entrega de um livro infantil para cada criança.**
- **Não haverá nenhum prejuízo aos participantes desta pesquisa, nem haverá constrangimentos aos seus participantes.**

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre

os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário(a). Os dados coletados nesta pesquisa (áudios, fotos, vídeos, etc), ficarão armazenados em pasta de arquivo, do computador pessoal, sob a responsabilidade do PESQUISADOR, no endereço acima informado.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, (ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br.

Assinatura da pesquisadora

ANEXO IV
CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Eu, _____, CPF _____, abaixo-assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo A LEITURA DE LIVROS INFANTIS REALIZADAS NAS RESIDÊNCIAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, PELOS SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS. como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Fortaleza, _____ de outubro de 2020.

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Digital

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO V
ATIVIDADES DIRIGIDAS
CEI JORNALISTA DEMÓCRITO DUMMAR
PROFESSORA: MARIA DAS DORES SOARES DA SILVA
ROTINA EM FAMÍLIA - INFANTIL III

1º MOMENTO

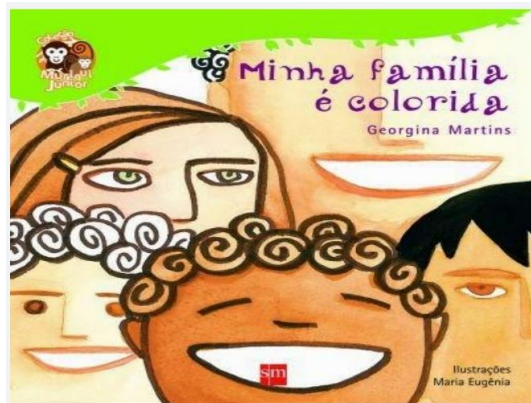
Em família, escute a canção a “O Normal é ser diferentes” - “Grandes pequeninos – Jairzinho”. Ouça quantas vezes quiser e divirta-se. <https://youtu.be/4rpyJIDKdsk>



Normal É Ser Diferente - Grandes Pequeninos

2º MOMENTO

Em família, leia a historinha! Mande uma foto de sua família ou parte dela, fazendo algo que vocês amam fazer juntos.guardo o registro!



Um grande abraço!

ANEXO VI

PROFESSORA: MARIA DAS DORES SOARES DA SILVA

ROTINA EM FAMÍLIA

INFANTIL III

1º MOMENTO

Em família, leia o livro em PDF que enviei “”! Converse com sua família para descobrir se ela parece com a do Marcelo, aguardo retorno!

**2º MOMENTO**

VAMOS APRECIAR UMA HISTÓRIA BEM LEGAL? Abra o link abaixo!

O que achou da historinha “A sopa de pedra”? Espero retorno!

<https://youtu.be/u8VLbgDqbEs>



Espero os registros das atividades em breve, fotos, áudios ou vídeos. Registre como quiser, o importante é sua colaboração na aprendizagem do seu filho. Família, obrigada pela sua colaboração!

ATÉ BREVE CRIANÇAS!



CEI JORNALISTA DEMÓCRITO DUMMAR
PROFESSORA: MARIA DAS DORES SOARES DA SILVA
ROTINA EM FAMÍLIA - INFANTIL III

1º MOMENTO

Em família, leia o livro em PDF que enviei. Faça um desenho bem bonito e colorido do que mais gostou na historinha.



2º MOMENTO

Vamos fazer uma brincadeira agora!

Jogo da memória

Família, escolha 5 objetos diferentes, peça a criança para identificar e nomear cada um deles.

Em seguida, coloque os objetos na mesa, peça a criança que vire de costas e não olhe mais para os objetos.

Tire um objeto da mesa, peça e pergunte a ela qual foi, vá retirando os demais e encorajando a criança a se lembrar dos objetos que faltam.

Um grande abraço!

ANEXO VIII

CEI JORNALISTA DEMÓCRITO DUMMAR
PROFESSORA: MARIA DAS DORES SOARES DA SILVA

ROTINA EM FAMÍLIA- INFANTIL III**1º MOMENTO**

Em família, leia o livro em PDF que enviei “Cadê todo mundo”! Converse com

**2º MOMENTO**

Vamos fazer bichinhos com figuras, escolha dois animais da história para fazer a colagem. Veja o vídeo modelo <https://youtu.be/QCUMJLylW8>

3º MOMENTO

Assista ao musical sobre os sons dos animais, vamos aprender bastante!

<https://youtu.be/FqQpClmt6A>

ATÉ BREVE, CRIANÇAS!