



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LEILANE SILVA FERREIRA

**A MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA**

Maceió

2020

LEILANE SILVA FERREIRA

**A MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, para obtenção do título de mestre em Psicologia.

**Profª. Orientadora:** Drª. Nadja Maria Vieira Silva.

Maceió

2020

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

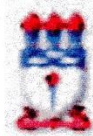
F383m Ferreira, Leilane Silva.  
A mediação da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita / Leilane Silva Ferreira. – 2021.  
117 f. : il. color.

Orientadora: Nadja Maria Vieira Silva.  
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas.  
Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2020.

Inclui bibliografias.  
Anexos: f. 111-117

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Literatura infantil. 4. Escrita colaborativa. I. Título.

CDU: 82-93



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGP**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**LEILANE SILVA FERREIRA**

**Título do Trabalho: "A MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA".**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Nadja Maria Vieira da Silva (PPGP/UFAL)

Examinadores:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (CEDU/UFAL)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Auxiliadora Teixeira Ribeiro (PPGP/UFAL)

Maceió-AL, 19 de janeiro de 2021.

## AGRADECIMENTOS

Escrever não é tarefa fácil. Aparentemente uma tarefa solitária, mas repleta de vozes que ecoam e nos demandam novos voos, paradas, idas e vindas. Tornar-me escritora foi e ainda é desafiador. Ao assumir esta árdua tarefa tinha clareza dos obstáculos, mas tinha também a certeza que o caminho seria repleto de pessoas que me auxiliariam, ainda que de forma indireta, e trariam as palavras e reflexões pertinentes ao meu texto.

Agradeço em primeiro lugar à Deus, todo poderoso, por me conduzir e me fortalecer durante todo esse processo. Seu cuidado e amor infinito me proporcionaram esta grande conquista.

Aos meus pais, Lamartine e Josilene, e meus irmãos Lamartine Júnior e Karla Adriana, por todo apoio e incentivo. Pela base sólida e incentivo ao estudo. Sem vocês não chegaria até aqui.

À minha avó, Maria José, “*In Memoriam*”, que se foi neste 2020 difícil, meu agradecimento, pelo cuidado, dedicação e amor.

Às queridas amigas e amigo (Glaucia, Vanessa, Amanda, Clara Morgana, Polyana, Livia, Francielle e Felipe) que de forma direta ou indireta me auxiliaram nestes dois anos de caminhada. Pela escuta, pela companhia e pelos momentos de colo.

Às colegas de trabalho na SEMED Rio Largo, em especial à Denise Barros, companheira de intensos debates e de escuta atenta. Com ela pude repensar toda a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Aos colegas de turma que partilharam momentos de alegria, ansiedade e angústias. Regadas a muitos encontros, debates e confraternizações. Com vocês aprendi a ser pesquisadora tendo os pés no chão.

Aos professores do PPGP pelos intensos debates, provocações, reflexões e por todo conhecimento partilhado.

Aos membros da equipe de monitores, alunos da disciplina Práticas integrativas do curso de graduação em Psicologia: Mayara Porto, Marcell, Felipe, Pedro, Taciana, Ewerton, Thalita, Davi, Eduarda, Ig Bitencourt, Ewellyn, Edmilson e Karoline. Pela importante contribuição durante a realização das oficinas direcionadas às crianças. Sou grata pela dedicação e empenho de vocês.

Às crianças e professoras que participaram da pesquisa e me auxiliaram na construção de conhecimento no campo da educação, uma área tão cara para mim. Não valeria a pena fazer pesquisa se não fosse COM vocês.

À minha orientadora, Nadja Vieira, pela paciência, dedicação, colaboração, puxões de orelhas e sobretudo por me acolher e me acompanhar no meu processo de descoberta enquanto pesquisadora e escritora.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

*A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente.*

Lev Vigotski

## RESUMO

É amplamente reconhecido que o contato precoce de crianças com a literatura infantil ajuda na aprendizagem de leitura e escrita. Todavia, há uma escassez de pesquisas que invistam em explicações sobre os processos subjacentes que tornam a literatura um recurso importante no ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A partir dos índices oficiais sobre a alfabetização no estado de Alagoas e com vistas a contribuir para uma abordagem integrada no que diz respeito à aprendizagem de leitura e escrita, buscamos nesta pesquisa investigar a função de mediação da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, bem como trazer subsídios que apontem estratégias metodológicas para professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a utilização da literatura e do texto colaborativo em sala de aula. A presente dissertação constitui-se de três capítulos formatados como artigos científicos. O primeiro artigo, apresenta uma revisão da literatura que aborda a história do ensino de leitura e escrita no Brasil. Com o propósito de discutir como essa história impacta o processo de alfabetização escolar na atualidade. O segundo artigo trata-se de uma revisão bibliográfica com o objetivo de argumentar que a leitura e a escrita precisam ser ensinadas como práticas sociais. Na extensão desse argumento, defendemos que a arte da literatura infantil oferece recursos para mediar esse ensino potencializando essa qualidade da leitura e escrita. O terceiro artigo apresenta uma pesquisa-intervenção com o objetivo de investigar a mediação da literatura no processo ensino aprendizagem de leitura e escrita. Participaram desta pesquisa professoras e alunos de uma escola de ensino fundamental. Na metodologia cumprimos duas etapas. Iniciamos com uma sondagem para levantar informações prévias sobre o ensino de literatura na escola que foi o cenário da investigação. Para essa sondagem, utilizamos três procedimentos: 1- entrevista com professoras que ensinava literatura, 2- observação-participante em aulas de literatura e 3- análise prévia do nível de aprendizagem da escrita das crianças participantes da pesquisa. Na segunda etapa, realizamos com essas crianças, oficinas de literatura combinadas com a produção de textos colaborativos. Os resultados apontaram que a mediação da literatura infantil ativa as experiências do *Self* e dessa forma, embasa o enfoque na aprendizagem de leitura e escrita como práticas sociais. Concluímos que a mediação da literatura combinada com a produção de textos colaborativo favorecem a integração dos processos subjacentes aos usos da linguagem e a reflexão metalinguística das crianças. As atividades pedagógicas com esse formato abrem oportunidade para a criatividade na aprendizagem e desenvolvimento dos usos de linguagem oral e escrita de maneira indissociável.

**Palavras-Chave:** Leitura; Escrita; literatura infantil; escrita colaborativa.

## ABSTRACT

It is widely recognized that early contact of children with children's literature helps in learning to read and write. However, there is a shortage of research that invests in explanations of the underlying processes that make literature an important resource in teaching and learning to read and write. From the official indexes on literacy in the state of Alagoas and in order to contribute to an integrated approach to learning to read and write, we seek to investigate the role of mediation of children's literature in the teaching-learning process of reading and writing, as well as providing support that point out methodological strategies for teachers in the early years of elementary school on the use of literature and collaborative text in the classroom. This dissertation consists of three scientific papers. The first article presents a review of literature that addresses the history of reading and writing education in Brazil. The purpose is to discuss how this history impacts the process of school literacy today. The second article is a bibliographic review in order to argue that reading and writing need to be taught as social practices. In the extension of this argument, we defend that the art of children's literature offers resources to mediate this teaching, potentiating this quality of reading and writing. The third article presents an intervention-research with the objective of investigating the mediation of literature in the process of teaching reading and writing. Teachers and students from a primary school participated in this research. In the methodology we completed two stages. We began with a survey to gather previous information about the teaching of literature in the school that was the scenario of the investigation. For this survey, we used three procedures: 1- interview with teachers who taught literature, 2- participant observation in literature classes, and 3- prior analysis of the level of learning of the writing of the children participating in the survey. In the second stage, we carried out with these children, literature workshops combined with the production of collaborative texts. The results showed that the mediation of children's literature activates the experiences of the Self and thus bases the focus on learning to read and write as social practices. We concluded that the mediation of literature combined with the production of collaborative texts favors the integration of the processes underlying the uses of language and the metalinguistic reflection of children. The pedagogical activities with this format open up opportunities for creativity in learning and developing the uses of oral and written language in an inseparable way.

**Keywords:** Reading; writing; children's literature; collaborative writing.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Campos temáticos .....	15
-----------------------------------	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema de oficinas.....	66
Quadro 2 – Unidades Temáticas .....	77
Quadro 3 – Unidades temáticas no texto da criança.....	78
Quadro 4 – Unidades temáticas no texto da criança.....	78
Quadro 5 – Situação 01 .....	80
Quadro 6 – Situação 02 .....	83
Quadro 7 – Situação 03 .....	84
Quadro 8 – Situação 04 .....	85
Quadro 9 – Situação 05 .....	86
Quadro 10 – Processo de colaboração refletido nos textos.....	88
Quadro 11 – Situação 06 .....	90
Quadro 12 – Situação 07.....	91
Quadro 13 – Situação 08.....	91
Quadro 14 – Situação 09.....	92
Quadro 15 – Situação 10.....	93

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
CAPÍTULO 1 – A história do ensino de leitura e escrita no Brasil .....	12
CAPÍTULO 2 – Literatura e Desenvolvimento Infantil nos Processos Educacionais.....	36
CAPÍTULO 3 – A mediação da literatura no ensino de leitura e escrita no ensino fundamental .....	58
REFERÊNCIAS .....	99
APÊNDICES.....	100
ANEXOS .....	111

## INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, estabelece como meta a ser alcançada em 10 anos, a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. No entanto, os índices da educação básica no Brasil indicam que essa meta ainda está longe de ser atingida. A Avaliação Nacional da Alfabetização (SAEB/ANA, 2017) apontou quatro níveis de proficiência em leitura e escrita a serem alcançados pelas crianças ao fim do ciclo de alfabetização: elementar, básico, adequado e desejável. Os dois primeiros níveis foram considerados insuficientes e os dois últimos suficientes. Os resultados dessa avaliação mostraram-nos que apenas 13% dos alunos brasileiros matriculados no 3º ano do ensino fundamental no ano de 2016 alcançaram um nível de leitura considerado desejável; ou seja, esses alunos conseguem:

Inferir sentido de palavra em texto verbal, reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, inferir sentido em texto verbal, reconhecer relação de tempo em texto verbal e identificar o referente de pronome possessivo em poema (SAEB/ANA, 2017, p. 6).

Todavia, grande parte dos alunos (33%, incluindo-se os quatro níveis de proficiência) encontra-se em um nível considerado insuficiente. Quando nos voltamos para o estado de Alagoas observamos que esses índices são ainda piores. Quarenta e três por cento (43%) dos alunos encontram-se no nível insuficiente e apenas 4% alcançaram o nível desejável de leitura (SAEB/ANA, 2017).

No que se refere à escrita, cerca de 34% dos estudantes brasileiros estão em um nível insuficiente. Em Alagoas esse índice aumenta consideravelmente para 56,37%, ou seja, mais da metade dos estudantes alagoanos não conseguem adquirir habilidades suficientes de escrita ao término do 3º ano do ensino fundamental (por volta dos 8 anos de idade, de acordo com o SAEB/ANA, 2017). Refletimos sobre esse cenário e questionamos sobre a qualidade dos métodos aplicados ao processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas escolas de Alagoas.

A experiência<sup>1</sup> tem nos mostrado que, em muitas escolas de Alagoas, a relação com a leitura é deslocada das práticas sociais, em nome de um processo de alfabetização marcado por atividades que privilegiam a fonologia da língua e sua decodificação. Nessas

---

<sup>1</sup> Atividades do Projeto de Extensão HUMANESCI, IP-UFAL (2010/2014); Atuação na função de Psicóloga Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo (2018/2019).

atividades preterem-se a produção de sentido dos alunos nessa experiência com a linguagem.

Ocupamo-nos aqui com uma ampla análise de aspectos teórico-metodológicos até então praticados por educadores, na expectativa de poder agregar outras ideias ao processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Nosso principal argumento é que esse processo precisa ser abordado como prática social, historicamente situado, que tem início na vida das crianças antes da sua entrada na escola. Chamamos a atenção para o contínuo das experiências das crianças (dentro e fora da escola) no que se refere à cultura da leitura e escrita.

Esse contínuo reflete as operações simbólicas (mediação semiótica) ativadas nas relações sociais. Essas operações são produtos da ação humana no mundo, que se organizam como culturas. Nesse funcionamento, membros mais experientes no convívio social, partilham com os mais jovens conceitos, valores, significados e co-atuam para a apropriação de culturas. Concordamos, então, que a escola precisa promover situações reais de uso da linguagem escrita para os alunos e, dessa forma, abrir-lhes oportunidades para aprendizagem e desenvolvimento integrado também com as experiências fora da escola (VIGOTSKI, 2009, 2014). Apontamos, então, a literatura infantil combinada com escrita colaborativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como recurso metodológico com potencial para promover a aprendizagem e desenvolvimento, integrando-os às experiências dentro e fora da escola.

No senso comum, pessoas costumam dizer que quem lê mais escreve melhor ou que é importante ler para as crianças bem pequenas. A mensagem central da sabedoria do senso comum é que, quanto maior o contato com a literatura, melhor o desempenho na aquisição da linguagem escrita. Pesquisas também apontam essa relação entre a melhora do desempenho em leitura e escrita e a prática frequente dos pais de ler para os seus filhos (SANTOS e JOLY, 1996; MAIMONI e BORTONE, 2001). No entanto, ainda não se tem clareza de como e porque há essa melhora.

Quais são, então, os processos subjacentes à mediação da literatura infantil que potencializam a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças? Foi esta questão que norteou a pesquisa que realizamos e descrevemos aqui, que teve o objetivo geral de *investigar a função de mediação da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental*. Enquanto objetivos específicos discutimos sobre a relação entre literatura e desenvolvimento humano e sobre as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o

processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita no ensino fundamental. Apontamos, ainda, algumas sugestões de metodologias, para o trabalho de educadores com a literatura combinada com a escrita colaborativa, no ensino e aprendizagem de leitura e escrita, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Este último objetivo específico, por sua vez, está diretamente ligado ao tipo de pesquisa que realizamos: uma pesquisa-intervenção. Esta pressupõe o compromisso social e político que o pesquisador imprime no seu trabalho científico. Consideramos que não basta ir ao campo “coletar os dados”, pois mais relevante é a transformação da realidade sócio-política implicada no alcance do interesse e foco investigativo na experiência social (ROCHA e AGUIAR, 2003; PAULON e ROMAGNOLI, 2010). Defendemos que essa deve ser uma orientação necessária para produção de conhecimento científico a partir das pesquisas acadêmicas.

A apresentação da dissertação em formato de artigos é uma das possibilidades ofertadas pelo o Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dessa maneira, a presente dissertação constitui-se de três capítulos formatados como artigos científicos. O primeiro capítulo (Artigo 1) tem o título de “A HISTORIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO BRASIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA”. Esse artigo é uma revisão da literatura, na qual discutimos sobre as produções acadêmicas que dissertam sobre a história do ensino de Leitura e Escrita.

O segundo capítulo (Artigo 2) tem o título de “LITERATURA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS” trata-se de um artigo de natureza teórica, um ensaio, com o objetivo de discutir a relação entre literatura e desenvolvimento infantil. Nesse artigo analisamos argumentos de pesquisas que apontaram contribuições da literatura infantil no processo de aprendizagem de leitura e escrita.

O terceiro e último capítulo (Artigo 3) tem o título de “A MEDIAÇÃO DA LITERATURA NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL”. Trata-se de uma análise empírica de processos relacionados com a mediação da literatura infantil na leitura e escrita colaborativa. Com essa análise intencionamos agregar sugestões metodológicas para o processo ensino- aprendizagem de leitura e escrita de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

## **CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

### **RESUMO**

Apresentamos uma revisão da literatura que aborda a história do ensino de leitura e escrita no Brasil. No propósito foi discutir como esta história impacta o processo de alfabetização escolar na atualidade. A nossa revisão consistiu em um levantamento de textos indexados em diferentes bases de dados. Os resultados apontaram para cinco campos temáticos relacionados ao processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita para crianças no Brasil: 1) Metodologia de ensino de leitura e escrita, 2) as diferentes concepções de leitura e escrita, 3) a formação de professores, 4) a produção acadêmica acerca da alfabetização e 5) o distanciamento entre a cultura escrita e processo de alfabetização escolar. Consideramos que esses campos temáticos nos ajudaram a refletir sobre os debates e embates que se perpetuaram no cenário nacional no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita e nos apontam caminhos para a configuração de uma nova etapa na história da alfabetização escolar.

**Palavras-chave:** leitura; escrita; alfabetização, cultura escrita.

### **ABSTRACT**

We present a literature review that addresses the of Reading and writing education in Brazil. The purpose was to discuss how this history impacts the processo f school alphabetization today. Our review consisted of a survey of texts indexed in diferente databases. The results pointed to five thematic fields related to the teaching-learning processo of reading and writing for children in Brazil: 1) Methodology for teaching reading and writing, 2) the different conceptions of reading and writing, 3) teacher training, 4 ) academic production about alphabetization and 5) the distance between the written culture and the school alphabetization process. We consider that these thematic fields have helped us to reflect on the debates and clashes that have perpetuated in the national scenario regarding the teaching-learning processo f reading and writing , and point out ways to configure a new stage in the history os school alphabetization.

**Keywords:** Reading; writing; alphabetization; write culture;

### **CONSIDERAÇÕES GERAIS**

A partir de uma ampla análise sobre a forma como é conduzido o processo de alfabetização na maioria das escolas, observamos que, tradicionalmente, referenciam-se o ensino da estrutura da língua, do sistema alfabético, das letras, fonemas e grafemas e de suas relações para a construção das palavras seguida da escrita de textos (SOARES, 2009; FARACO, 2012). Nessa tradição, para alfabetizar uma criança recorre-se ao treinamento

e técnica da repetição, supervalorizando-se a memória e a habilidade fonológica. Não desconsideramos esses aspectos da aprendizagem de leitura e escrita, contudo esses aspectos parecem-nos insuficientes.

Ao olharmos para a história resgatamos também o termo letramento, mais difundido nas últimas décadas, como perspectiva para se ampliar o conceito de alfabetização. O letramento refere-se à habilidade do aluno para estabelecer relações durante a leitura, pressupondo que um leitor analisa o material escrito e se posiciona em relação ao mundo (SOARES, 2009). De uma forma que nos parece inapropriada, educadores costumam referir-se aos termos alfabetização e letramento como sinônimos ou como pré-requisitos. Eles usam, por exemplo, a expressão “alfabetizar letrando” ou “letrar alfabetizando”, como se um processo estivesse descolado do outro ou como se um fosse requisito para o outro. Abre-se, assim, uma prerrogativa para se dizer, por exemplo, que primeiro se deve ensinar as crianças a ler, ou seja, alfabetizá-las (ensinar-lhes a estrutura alfabética) para, posteriormente, introduzir-se a interpretação dos textos e a escrita (SOARES, 2009).

Para uma avaliação de condutas como essa, tecemos ao longo da presente revisão da literatura algumas considerações sobre o ensino de leitura e escrita. Optamos pela expressão “processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita”, para ressaltar, por exemplo, que não é possível conceber alfabetização e letramento como processos separados. Alertamos para as implicações da multiplicidade de aspectos ativados durante o processo de alfabetização, relacionados com modos diversos que os professores encontram para mediar a relação da criança com a leitura e escrita, que por sua vez também estão relacionados com a variabilidade subjacente a relação das crianças e dos seus professores com diferentes culturas.

Com vistas para esse debate, a história do ensino de leitura e escrita para crianças no Brasil é o nosso ponto de partida. Focalizamos na presente revisão, conceituações historicamente utilizadas no âmbito do conhecimento sobre a aprendizagem de leitura e escrita permeadas em cinco campos temáticos: 1) Metodologia de ensino de leitura e escrita, 2) diferentes concepções de leitura e escrita, 3) a formação de professores, 4) a produção acadêmica acerca da alfabetização e 5) o distanciamento entre a cultura escrita e processo de alfabetização escolar.

## **PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO**

As informações sobre a história do ensino de leitura e escrita no Brasil analisadas, foram reunidas a partir de textos indexados em diferentes bases de dados: (a) *Scientific Electronic Library Online - Brasil (SciELO)*; (b) Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); (c) Periódicos Eletrônicos em Psicologia (*PePSIC*); e (d) Portal de Periódicos do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (*CAPES-MEC*).

Para o levantamento desses textos utilizamos dois descritores: (1) Ensino leitura escrita *AND* história e (2) Alfabetização *AND* história. Avaliamos que esses descritores circunscrevem de maneira abrangente o tema objetivado. Consideramos os textos publicados nos últimos dez anos (2008 a 2018). O ano de 2019 não foi incluído porque, até o momento da realização do nosso levantamento, as publicações referentes a este ano não tinham sido encerradas.

Após o levantamento dos textos procedemos uma leitura de todos os resumos. Nesta etapa foram incluídos os artigos científicos que faziam referência à história do ensino de leitura e escrita no Brasil (métodos, concepções, formação do professor alfabetizador, etc.). Foram excluídos: (a) produções duplicadas; (b) produções que não discorreram sobre a história do ensino de leitura e escrita no Brasil; (c) produções que escreveram sobre a alfabetização de alunos com deficiência ou transtornos; (d) produções que escreveram sobre a história do ensino de outras áreas do conhecimento: a matemática, ciências, história, geografia etc.; (e) produções que escreveram sobre a alfabetização de jovens e adultos e (f) Resumos de livros.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No total foram encontradas 1.359 produções. Após leitura dos resumos e exclusão de textos a partir dos critérios indicados, foram selecionados 29 artigos científicos que discorreram sobre a história do ensino de leitura e escrita para crianças no Brasil. Destes artigos, vinte e seis foram de natureza teórica e três pesquisas de campo. Realizamos uma leitura integral de todos os textos de natureza teórica e destacamos cinco campos temáticos nas discussões de diferentes autores sobre a história do ensino de leitura e escrita. Esses campos temáticos foram organizados a partir da aproximação entre as discussões trazidas nos artigos, conforme mostra a tabela 1.



Tabela 1 – Campos Temáticos

CAMPO TEMÁTICO	ARTIGOS
<b>Metodologia de ensino de leitura e escrita</b>	1. <i>Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos</i> (MORTATTI, 2010)
	2. <i>A constituição dos acervos do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em Educação</i> (PERES E RAMIL, 2015)
	3. <i>Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial</i> (GONTIJO, 2011)
	4. <i>Abeceários em circulação: Entre dicionários, impressos e cartilhas escolares</i> , (STEPHANOU E SOUZA, 2016)
	5. <i>Medidas de controle a circulação do livro Didático para o ensino de leitura e escrita em São Paulo: atuação da comissão revisora de 1918</i> (OLIVEIRA E TREVISAN, 2015)
	6. <i>Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX</i> (FRADE, 2010)
	7. <i>Títulos de livros para o ensino da leitura e da escrita como projeto enunciativo (1950-2006)</i> (THIES <i>et al</i> , 2016)
<b>As diferentes concepções de leitura e escrita</b>	1. <i>Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil</i> de (MORTATTI, 2013)
	2. <i>Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil</i> (SAWAYA, 2008)
	3. <i>Processos de leitura, concepções e tendências para o ensino</i> (DANTAS <i>et al</i> , 2014)
	4. <i>O conceito de letramento e as práticas de alfabetização</i> , (CASTRO <i>et al</i> , 2018)
	5. <i>O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica</i> , (MARTINS <i>et al</i> 2018)
<b>Formação de professores</b>	1. <i>O ensino da leitura e escrita Segundo Antônio d’ávila: Práticas escolares (1940)</i> (TREVISAN, 2009)
	2. <i>Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949)</i> (GONTIJO E CAMPOS, 2014)
	3. <i>A Psicologia e o programa “ler e escrever”: a formação de professores na escola</i> (SAWAYA, 2012)
	1. <i>50 anos de produção acadêmica brasileira sobre Alfabetização: avanços, contradições e desafios</i> (MORTATTI <i>et al</i> , 2014)

<p><b>A produção acadêmica acerca da alfabetização</b></p>	<p>2. <i>Educação na primeira república: alfabetização e cultura escolar na Revista de Ensino (1902-1910)</i> (MATHIESON, 2013)</p> <p>3. <i>Literatura para a escola primária e educação do cidadão republicano, na revista de Ensino (SP-Brasil)</i>, (MORTATTI, 2018)</p>
<p><b>O distanciamento entre a cultura escrita e processo de alfabetização escolar</b></p>	<p>1. <i>Alfabetização e desenvolvimento</i> (VINCENT, 2014)</p> <p>2. <i>Aproximações entre a História da Leitura e da Alfabetização</i> (SENA E KULESZA, 2016)</p> <p>3. <i>O aporte das fontes inquisitoriais para uma história da difusão social da leitura e da escrita no Brasil colonial</i> (LOBO et al, 2016)</p> <p>4. <i>O ensino regular da caligrafia: a experiência da escola americana de Curitiba no final do século XIX e início do século XX</i> (ABREU, 2011)</p> <p>5. <i>O Dossiê: História da Cultura Escrita</i> (GALVÃO E FRADE, 2015)</p> <p>6. <i>Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino</i> (CHARTIER, 2016)</p>

Fonte: a autora.

Ao longo do presente nos ocupamos com uma breve exposição de recortes desse material bibliográfico baseados nesses campos temáticos, os quais permeavam as visões tradicionais de alfabetização, letramento e outras conceituações no âmbito da história do ensino de leitura e escrita.

*Primeiro campo temático: Metodologia de ensino de leitura e escrita*

Reunimos neste campo temático, artigos que discorrem sobre os métodos de ensino de leitura e escrita e artigos que discutem sobre os materiais didáticos utilizados no processo de alfabetização ao longo da história. No texto *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos*, Mortatti (2010) revelou a história marcada por permanências e rupturas no que diz respeito aos métodos de alfabetização no Brasil e destacou duas perspectivas desses métodos: analíticos e sintéticos. De acordo como a autora, os métodos analíticos são aqueles que partem do todo para as partes, ou seja, são métodos que levam o aluno a analisar um todo (a palavra) para chegar às partes que o compõe (as letras e seus sons). Nesse método os alunos são envolvidos em atividades com foco na palavração, sentencição, contos e historietas. Os métodos sintéticos são aqueles que levam o aluno a combinar elementos isolados da língua (sons, letras e sílabas), seguem das partes para o todo e focalizam a correspondência fonema/grafema. Ou seja, a ideia é iniciar o processo de alfabetização a

partir da menor unidade, o fonema ou a letra, até chegar a maior unidade, a palavra. Neste método destacam-se três dimensões: alfabética (ou soletrativa), fônica e sílaba.

Para a autora o método fônico (que focaliza a relação fonema-grafema) é uma vertente do método sintético que ganhou destaque, apoiado por um discurso através do qual se pretende solucionar os problemas de alfabetização no Brasil pela adoção de um único método. Todavia, um debate sobre essa posição ganhou força a partir, principalmente, dos índices oficiais de alfabetização no país que, de certa maneira, sinalizam a necessidade de revisão não do método em si, mas da concepção de alfabetização que está em pauta no cenário nacional.

[...] a atual discussão sobre métodos de alfabetização, provocada pela apresentação da proposta do método fônico em oposição ao construtivismo, recoloca no centro dos debates a disputa pela hegemonia de projetos políticos na formulação e implementação de políticas públicas para a alfabetização no Brasil (MORATTI, 2010, p. 334).

Ainda de acordo com Moratti (2010), a história da alfabetização no Brasil confunde-se com a história dos métodos tradicionalmente utilizados nas escolas brasileiras. Ela aponta quatro momentos cruciais no que diz respeito às propostas didático-pedagógicas presentes no Brasil desde a primeira década republicana. Esses movimentos expressaram inovações do discurso político que pretendia solucionar os problemas relacionados a alfabetização no país.

Nos três primeiros momentos (de 1876 a 1890; de 1890 a 1920; de 1920 a 1970) essas inovações nada mais eram que os velhos métodos revestidos ou rerepresentados como modernos ou mais modernos. No entanto, o quarto momento (a partir de 1980) foi marcado pela problematização dos métodos e culminou na abolição do método para a alfabetização.

Essa problematização e consequente abolição do método para alfabetização no Brasil foi inspirada por pressupostos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), divulgados no seu texto *Psicogênese da língua Escrita*, que abordava a aprendizagem da criança a partir do modo como ela constrói conhecimento sobre a língua. De acordo com as pesquisadoras, a criança é ativa e levanta hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética, implicando-se na sua ação a experiência com a língua materna, inclusive antes da entrada na escola. Nesse processo, as autoras apontaram no desenvolvimento da escrita, os estágios pré-silábico, silábico e alfabético (ver também, GONTIJO; CAMPOS, 2014). Com base na teoria construtivista, cabe então aos professores alfabetizadores

refletirem sobre essas experiências das crianças e o estágio em que se encontram, a fim de organizarem o processo ensino-aprendizagem da língua escrita. Ou seja, o foco não é o método, mas, o processo de aprendizagem da criança, a partir do olhar sobre como a criança concebe a escrita.

Resultou dessa discussão, o reconhecimento de que o papel do método, por muito tempo apontado como aspecto principal para a alfabetização, precisa ser revisto, para oportunizar uma maior atenção à relevância da variabilidade subjacente a aprendizagem. Com a revisão sobre o papel do métodos, criaram-se espaços para a reflexão sobre as implicações do “saber ler”. Contudo, diante dos alarmantes índices oficiais de alfabetização na educação básica (SAEB/ANA, 2017) houve uma “nova” tentativa de se tomar partido em prol de um único método para a alfabetização, oficializado na Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) lançada em agosto de 2019. Todavia, a PNA referencia discussões das ciências cognitivas e defende o método fônico como o mais eficiente.

No texto *A constituição dos acervos do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em Educação*, Peres e Ramil (2015) apresentaram as atividades de um grupo de pesquisa que se propõem a construir acervos documentais que preservem a história e a memória da alfabetização.

Nessa perspectiva, os autores realizaram a catalogação e organização de documentos relacionados à alfabetização: cartilhas e livros de alfabetização nacionais e estrangeiros, cadernos de alunos em fase de alfabetização e materiais didáticos-pedagógicos de diferentes épocas. Consideramos que os materiais catalogados por esse grupo de pesquisa contribuem para a formação do professor alfabetizador, na medida em que proporcionam um olhar apurado sobre a diversidade e a evolução dos materiais didáticos voltados ao ensino inicial de leitura e escrita.

Atualmente, o acervo do grupo conta com 909 cartilhas e livros de alfabetização em língua nacional e 126 em língua estrangeira. Além de contar com um total de 267 livros didáticos produzidos entre 1940 e 1980 e 393 cadernos de alunos em fase de alfabetização. Há ainda no acervo 156 cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras, além de outros objetos e materiais didático-pedagógicos utilizados em diferentes épocas nas escolas brasileiras. De acordo com os autores esse acervo contribui para o fortalecimento das discussões e das pesquisas em história da educação, da alfabetização, da escrita e dos livros escolares para pesquisas futuras.

No artigo, *Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial*, Gontijo (2011) analisou o Regimento Interno das Aulas Publicas de primeiras Letras da Província do Espírito Santo e o método de ensino da leitura e da escrita que esse Regimento oficializava. O referido documento foi publicado em 1871 e oficializava a adoção do método mútuo, como método padrão para o ensino nas escolas do Espírito Santo. Esse método instruía a organização da sala de aula de forma hierárquica e o professor dividia a responsabilidade das aulas com um monitor, que era o aluno considerado mais experiente e inteligente. Além disso, havia a figura do chefe de sala.

Nessa configuração, um único professor podia atender uma classe com até sessenta alunos, o que tornava o custo menor para os serviços educacionais. O professor contava com o auxílio dos monitores que tinham a função de zelar pela disciplina e manter o contato direto com os chefes de sala (um aluno escolhido para tomar as lições dos colegas e manter o silêncio na classe). Segundo Gontijo (2011), o regimento apresentava a estrutura hierárquica na organização dos agentes de ensino, os objetos a serem utilizados, a organização dos materiais e mobiliários, além de definir os livros que seriam utilizados nas aulas.

No artigo *Abecedários em circulação: Entre dicionários, impressos e cartilhas escolares*, Stephanou e Souza (2016) focalizaram a presença/ausência de abecedários em diferentes cartilhas que integram o acervo Memória da Cartilha da UFRGS. Nesse trabalho, as autoras discutiram sobre os usos culturais do abecedário (impressos que continham o alfabeto destacando a relação fonema/grafema) antes de sua adoção nas escolas. Este artefato fazia parte do universo da cultura escrita fora da escola, em seus usos domésticos para instrução informal.

Neste universo circulavam também o silabário, outro impresso que apresenta combinações de letras fazendo os agrupamentos entre consoante e vogal. As cartilhas, reuniam o abecedário e o silabário em um mesmo impresso. No acervo pesquisado foram encontradas cartilhas que datam desde o ano de 1919 até 1973. Das 173 cartilhas disponíveis no acervo, 87 possuíam abecedário (aproximadamente 50%). Observa-se, ainda, que nos anos 50, período no qual se concentrou o maior número de cartilhas (67), 55% delas incluíam o abecedário.

As autoras fizeram uma análise mais aprofundada da cartilha “Queres ler?”. Tomando como pressuposto que na época era comum a separação entre leitura e escrita, elas destacaram que esta cartilha está muito mais relacionada ao ensino da escrita, pois propõe um modelo de grafia a ser seguido. A dimensão da leitura é menos evidente.

Contudo, a leitura é considerada quando a cartilha propõe que o professor trabalhe a relação entre letra e som com os alunos.

As autoras apresentam outras cartilhas e também discutem sobre se sua composição está mais próxima do ensino da escrita ou da leitura. Por fim concluem que “a inscrição do abecedário na história da alfabetização e, mais amplamente, da escolarização, implica analisá-lo como gênero textual inventado, transmutado para fins escolares, o que merece uma atenção particular” (STEPHANOU E SOUZA, 2016, p. 323).

No texto *Medidas de controle a circulação do livro Didático para o ensino de leitura e escrita em São Paulo: atuação da comissão revisora de 1918*, Oliveira e Trevisan (2015) se empenham com explicações sobre a história do ensino de leitura e escrita e a história das políticas de circulação dos livros didáticos em São Paulo. Está em foco a análise dos documentos produzidos pela Comissão Revisora de Livros Didáticos, instituída pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo em 1918. Segundo os autores, essa comissão foi constituída para emitir pareceres sobre os livros didáticos que eram publicados à época, para orientar a adoção oficial desses livros por parte do governo paulista. A comissão foi encarregada para avaliar as condições do material, a linguagem empregada e a propriedade no assunto. Os resultados da avaliação indicaram que, dos mais de 100 livros analisados pela comissão, apenas 38 foram aprovados.

As características dos materiais didáticos que circulavam no Brasil também foram discutidas no artigo *Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX*. Neste estudo, Frade (2010) descreveu e analisou a configuração das páginas de livros brasileiros que mais circularam no final do século XIX e início do século XX, destacando especificidades de seus formatos, possíveis relações entre os aspectos gráfico-editoriais e a pedagogia para o ensino da leitura e da escrita. Os resultados desse estudo apontam para uma diversidade de impressos que circulavam nas escolas na época. De acordo com a autora, o abecedário, silabário e cartas de ABC circulavam em espaços extraescolares e ao longo do tempo foram reformulados para se integrarem à escola. Esse estudo destacou a transposição do uso social da escrita que chega à escola com a revisão do seu formato original, tornando-se mais didático.

No texto *Títulos de livros para o ensino da leitura e da escrita como projeto enunciativo (1950-2006)*, Thies *et al* (2016) problematiza alguns títulos de livros destinados as fases iniciais do ensino da leitura e da escrita entre os anos de 1950 a 2006. Os livros analisados fazem parte do acervo do grupo de pesquisa História da

Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

A partir dessa análise as autoras destacam a recorrência de palavras e expressões nos títulos dos livros didáticos e investigam seus possíveis sentidos. Dentre as palavras que mais aparecem nos títulos estão: Vida/viver/vivenciando; Eu; Alegre/alegria; Brincar/brincando; mundo; caminho; mágico/mágica/magia. De acordo com elas, essa recorrência não é neutra, mas fruto de um “projeto enunciativo”; ou seja, essas palavras revelam uma concepção de infância e uma concepção de alfabetização. Além disso, esses títulos nos indicam a intencionalidade pedagógica no universo da leitura e da escrita, direcionada tanto ao professor alfabetizador quanto às crianças que faziam uso desses materiais.

*O segundo campo temático: As diferentes concepções de leitura e escrita*

Nos textos, *Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil* de (MORTATTI, 2013) e *Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil* (SAWAYA, 2008) ampliaram-se esse debate, com questionamentos acerca do conceito de alfabetização utilizado nos documentos oficiais brasileiros, que servem de base para a mensuração dos dados sobre alfabetização no Brasil. Essas autoras abordaram problemas na reconstrução do conceito de alfabetização em salas de aula que, de certa maneira, perpetuam uma cultura escolar de ensino de leitura e escrita, na qual se privilegia, sem reflexão, uma rotina de hábitos passados de geração para geração de professores alfabetizadores.

Dantas *et al* (2014), no texto *Processos de leitura, concepções e tendências para o ensino* destacaram as principais concepções de leitura e escrita na história da alfabetização: a concepção estruturalista, a concepção cognitivista, a concepção interacionista e a concepção discursiva. De acordo com os autores, na concepção estruturalista privilegia-se a leitura em sua dimensão oral, reduzindo-a a uma transposição da escrita para a fala, em consequência do foco nos aspectos sonoro e visual da palavra. Na perspectiva cognitivista, a linguagem é a expressão do pensamento; ou seja, nesta concepção enfatiza-se a memória e os conhecimentos prévios do leitor. Na concepção interacionista defende-se que linguagem é interação; a leitura resulta da interação e o autor atua sobre o interlocutor, levando a produção dos sentidos do texto a uma condição de abertura e variabilidade.

Por fim, a concepção discursiva da leitura reconhece esta como atividade social e destaca que os sentidos produzidos com a leitura ascende a historicidade e uma rede de relação entre autor e leitor. Dantas *et al* (2014) discutiram uma abordagem dialética de leitura e escrita alinhados com a ênfase sobre a historicidade e a rede de relações entre autor e leitor. Há, portanto, nessa abordagem, a visão de que o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita é complexo e multifacetado.

No texto *O conceito de letramento e as práticas de alfabetização*, Castro *et al* (2018) agregaram aspectos ao debate sobre as diferentes concepções de leitura e escrita. Eles focalizaram o letramento e suas implicações, diretamente relacionado à aprendizagem da língua escrita. A partir de um resgate da literatura esses autores mencionaram três concepções que orientam o ensino de leitura e escrita: 1) a concepção fundante, que declara a língua como sistema e se apoia na articulação das ações de descrever suas regras; 2) a concepção de que a língua é um instrumento de comunicação e pode ser treinada para atender às diversas situações comunicacionais e 3) a concepção que declara a língua como discurso. Essa concepção favorece a inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura.

Em síntese, para esses autores “aprender a ler e escrever implica o conhecimento das letras e o modo de decodificá-las, mas também a possibilidade de usar esse conhecimento em situações legítimas em um determinado contexto cultural” (CASTRO *et al*, 2018; p. 259). Com essa posição, eles denunciam o esvaziamento que as práticas de leitura mais tradicionais provocam nas salas de aula, uma vez que, muitas vezes, desconsideram as múltiplas dimensões da leitura e escrita enquanto processos contínuos com a vida cotidiana fora da escola.

No artigo *O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica*, Martins *et al* (2018) discutiu sobre processos psíquicos mediadores da aprendizagem da escrita, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural. Esses autores destacaram que a aprendizagem de leitura e escrita tem suas raízes na formação cultural do psiquismo que é anterior à entrada da criança na escola. Para defender esse argumento, eles apontaram para as articulações entre fala e escrita nos estudos de Luria e Vigotski e chamaram a atenção para as lacunas nesses estudos.

De acordo com Martins *et al* (2018), Luria propôs três estágios para o desenvolvimento da escrita: “[...] pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada e escrita pictográfica, considerando-os representativos da pré-história da escrita e precedentes ao estágio da escrita simbólica” (p. 342). No entanto, de acordo com esses



autores, Luria não caracterizou os processos emergentes na passagem da pré-escrita para a escrita simbólica.

Baseando-se em suas experiências como alfabetizadores, Martins *et al* (2018) refletiram sobre essa passagem e indicaram duas subetapas: a escrita pré-gráfica e o simbolismo gráfico. A escrita pré-gráfica, diz respeito à descoberta da criança sobre a correspondência entre som e palavra. O simbolismo gráfico diz respeito à conversão do som em signo. Para os autores, ao realizar essa conversão a criança adentra na etapa da escrita simbólica. Em contraposição aos pressupostos da Psicogênese da língua escrita, que defende a apropriação da escrita como um processo evolutivo e natural, esses autores revelaram a escrita como uma objetivação humana que, dessa forma, necessita de instrução do professor e de intencionalidade na prática pedagógica.

#### *O terceiro campo temático: Formação de professores*

Na pesquisa *O ensino da leitura e escrita Segundo Antônio d'Ávila: Práticas escolares (1940)* Trevisan (2009) discute a história da formação de professores primários no Brasil a partir da análise de configuração textual do manual *Práticas Escolares* escrito pelo educador Antônio d'Ávila em 1940. A autora destaca que esse manual fazia parte de uma coleção direcionada aos professores que estavam em exercício e aos que estavam em formação no curso normal. O propósito do manual era apresentar, aos professores, uma proposta de ensino com sínteses das teorias que as embasam e com indicação de leitura para o aprofundamento do professor.

No que diz respeito ao ensino de leitura e escrita, o manual apresentava cinco capítulos dedicados ao tema: o ensino da leitura (1ª parte), o ensino da leitura (2ª parte), o ensino da linguagem oral, o ensino da linguagem escrita e o ensino da escrita. A autora relata que o documento indica alguns planos de aula de leitura para o primeiro ano do curso primário, de maneira a proporcionar ao professor uma metodologia a ser seguida. O manual reúne ideias de um movimento denominado Escola Nova, visto que se trata de uma síntese do que considera como práticas necessárias ao professor alfabetizador, que deve dar relevância a experiência que o aluno traz para a escola e, sobretudo, despertar nele o interesse e prazer em aprender.

No texto *Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949)*, Gontijo e Campos (2014) analisaram o documento *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*,

lançado em 1949. De acordo com as autoras, este foi o primeiro documento elaborado em nível nacional para orientar o ensino de leitura e linguagem nas escolas primárias. Nesse documento o foco era os componentes curriculares: linguagem oral, leitura e linguagem escrita. Para nós, é importante destacar que esse documento faz referência a importância da oralidade e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, como base para a aprendizagem de leitura e escrita.

No que diz respeito à literatura infantil, o programa indica a contação de histórias, dramatizações e leitura de poemas. A literatura, a partir desse documento, foi indicada com o objetivo de ampliar o vocabulário das crianças, a partir da contação de histórias. Todavia, a literatura era considerada um meio para a educação moral. Outro aspecto importante para se destacar é a ênfase na repetição e cópia. Nesse sentido não era dado espaço para a criação autônoma da criança, mas ensinavam-lhe a copiar para aprender a estrutura linguística socialmente aceita. Concordamos que o teor das discussões tecidas neste documento, já naquela época, permanece atual no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A marca principal deste documento foi a preocupação com o desenvolvimento da linguagem da criança tomada em seu processo de aprendizagem.

No artigo *A Psicologia e o programa “ler e escrever”: a formação de professores na escola*, Sawaya (2012) teceu explicações sobre como a Psicologia é refletida nos projetos de formação de professores em serviço. A autora avaliou um projeto de formação de professores do município de São Paulo: o “Programa Ler e Escrever, Prioridade na escola - Projeto Toda Força ao 1º Ano”. Essa avaliação se concentrou, mais especificamente, no documento “Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho”, lançado em 2006. A autora analisou também, concepções psicológicas sobre a aprendizagem e sobre a iniciação na cultura escrita.

De acordo com ela, o referido documento tem como base as proposições de Piaget e tenta convencer professores e coordenadores a aderirem ao novo, em contraposição ao que é tido como tradicional. A tentativa é de convencer os professores que, a partir da crescente demanda e processo de universalização da escola, é preciso olhar para as características individuais e psicológicas dessa nova clientela. Para a autora, o documento traz um discurso de responsabilização do docente pelo sucesso ou fracasso escolar, a depender de sua adesão ou não à nova concepção da psicogênese da língua escrita.

Outro aspecto discutido no referido documento é sua posição sobre o desenvolvimento cognitivo da criança:

Não se trata de conhecer as crianças por meio de suas histórias, histórias escolares, relações com a classe e a escola, representações e práticas cotidianas que se estabeleceram entre a escola, a família e o aluno. Nada disso tem relevância na compreensão dos seus processos de aprendizagem, uma vez que o conhecimento do aluno que importa é aquele fornecido pelas fases do seu desenvolvimento cognitivo (SAWAYA, 2012, p. 171)

Observa-se então, que as instruções dadas pelo documento incentivam professores a pensar sobre uma avaliação prévia de capacidades do aluno, tomando como ponto de referência índices de funcionamento cognitivo ou linguístico. Subjacente a essa posição está a suposição de que alunos que vêm de classes populares são atrasados. Nessa perspectiva, a introdução das crianças na cultura escrita fica submetida à avaliação prévia de suas capacidades cognitivas. Na opinião de Sawaya (2012), o documento revela um interesse por prescrições; ou seja, um interesse por dar aos professores uma série de atividades práticas, na tentativa de “[...]transformar as concepções teóricas em instrumentos de trabalho” (p. 175). Nesse sentido, retira do professor a possibilidade de participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

#### *Quarto campo temático: a produção acadêmica acerca da alfabetização*

Na sua pesquisa *50 anos de produção acadêmica brasileira sobre Alfabetização: avanços, contradições e desafios*, Mortatti *et al* (2014) analisou a produção acadêmica brasileira sobre alfabetização a partir dos anos 60 e discutiu sobre os principais avanços, contradições e desafios dessa produção, a partir de teses e dissertações concluídas entre 1965 e 2011, encontradas no Banco de dados de teses da CAPES. Durante a sua pesquisa, a autora observou uma expansão da quantidade de trabalhos sobre alfabetização (passando de 3 trabalhos realizados na década de 60, para 710 entre 2000 e 2009) e destacou que essa expansão deveu-se, principalmente, ao aumento de programas de pós-graduação ao longo do tempo no país.

Outro aspecto apontado nesta pesquisa foi a multiplicidade das áreas de conhecimento que se debruçaram a estudar a alfabetização: Ciências Humanas; Letras, Linguística e Artes; Ciências da Saúde; Engenharias; Ciências Sociais Aplicadas. Essa multiplicidade demonstra a relevância crescente da interdisciplinaridade nas discussões sobre o ensino de leitura e escrita (ainda que a maior parte dos estudos concentrem-se nas Ciências Humanas, mais especificamente nas áreas de Educação e Psicologia). Mortatti (2014) discutiu ainda sobre a diversidade de concepções, enfoques teóricos e a crescente produção fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo e declarou que, nem sempre a crescente

produção de teses e dissertações sobre a alfabetização indica, de fato, produção de conhecimento. Trata-se, então de uma crítica ferrenha da autora à produção acadêmica que, por diversas vezes, se propõe a consolidar verdades inquestionáveis, sem no entanto promover o impacto social almejado.

No artigo *Educação na primeira república: alfabetização e cultura escolar na Revista de Ensino (1902-1910)*, Mathieson (2013) analisou o debate pedagógico referente à alfabetização veiculado na *Revista de Ensino*, publicada pela Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Sua análise abrange o período de 1902 a 1910. Para a pesquisadora, esse periódico reúne discursos educacionais de diferentes educadores da época e permite tanto aproximação, quanto confronto com os acontecimentos e debates ocorridos durante o período de publicação.

Foi propósito dessa pesquisa identificar nos textos analisados, elementos que possibilitassem a reconstituição da mentalidade, das concepções, métodos e estratégias de alfabetização da época. Nos resultados, Mathieson (2013) apontou dois momentos dentro da revista analisada. No primeiro momento, de 1902 a 1904, houve “debates em torno dos métodos” que revelaram disputas dos professores paulistas pela adesão a um ou outro método de alfabetização. O segundo momento, de 1904 a 1910, foi marcado pela articulação entre os professores enquanto categoria, a partir da ruptura com o governo, o que provocou mudanças no processo de publicação da revista. Nesse momento, estava em foco a necessidade da sistematização e implementação de uma escola brasileira voltada para a ampliação do olhar sobre a escolarização no país.

Esse periódico, um pouco mais ampliado, foi tomado como objeto de análise também na pesquisa *Literatura para a escola primária e educação do cidadão republicano, na revista de Ensino (SP-Brasil)* por Mortatti (2018), que destacou os principais aspectos constitutivos da configuração dos textos na seção “Literatura Infantil”. No período analisado (de 1902 a 1918), a autora destacou que, dos 64 números publicados pela revista, a seção “Literatura Infantil” manteve-se em 62 números, embora com diversas mudanças em seu título (inicialmente chamada “Literatura infantil”, mudando para “Literatura”, “Literatura didática”, entre outros).

No que diz respeito aos temas e conteúdos divulgados nesta seção, Moratti (2018) destacou a predominância de temas de caráter filosófico-moral, cívico-patriótico, histórico e protecionista em relação à natureza. Segundo a autora, os textos publicados nesta seção contribuíram para a consolidação da literatura infantil brasileira como gênero

didático. Destacamos aqui, que a entrada da literatura infantil na escola foi marcada pelo objetivo restritivo de voltar-se para a formação cívica e moral das crianças.

*Quinto campo temático: distanciamento entre a cultura escrita e processo de alfabetização escolar.*

Ao longo do nosso estudo, marcamos que, nas suas práticas, os professores têm separado a experiência que a criança desenvolve na família e nos ambientes sociais que frequentam, das suas experiências na escola. Refletimos sobre esse cenário e agrupamos neste campo temático artigos que discutem sobre a relação entre a leitura da vida e a leitura da escola. Ou seja, produções que abordam o reconhecimento do contínuo entre a vida fora e dentro da escola como reflexo para o contínuo da aprendizagem da leitura e escrita. A esse respeito, localizamos no artigo *Alfabetização e desenvolvimento*, que discorre sobre a história da leitura e da escrita na Inglaterra, um paralelo entre o processo de alfabetização neste país e nos países em desenvolvimento inclusive no Brasil, que é mencionado como exemplo.

Vincent (2014), autor do referido artigo, não explicita sua definição de leitura e escrita. Contudo, a partir de sua discussão, ele revelou-nos pistas sobre seu reconhecimento de que a leitura e a escrita são práticas sociais pois, na sua opinião, a sua aprendizagem não tem início e não se encerra na escola. Essa concepção de leitura e escrita enquanto prática social ficou clara para nós, quando o autor se referiu às famílias como espaços de socialização de saber. Ele relatou-nos que, no período em que iniciou-se a avaliação oficial da alfabetização na Inglaterra, havia nas famílias inglesas, pelo menos, uma pessoa alfabetizada. Essa presença foi uma explicação para o processo de instrução informal, decisivo ao avanço da alfabetização da população naquele país.

Observamos um alinhamento com esses pressupostos, no texto *Aproximações entre a História da Leitura e da Alfabetização* de Sena e Kulesza (2016). Neste texto, os autores resgatam ideias de Ane-Marie Chartier e Paulo Freire, para defender a leitura e escrita enquanto práticas humanas inerentes aos modos de vida. Esses pesquisadores defendem que a leitura e a escrita não são processos dissociados “[...] ler, antes de tudo, é conhecer. Conhecimento que não se limita à perspectiva da escrita, mas nos remete a todos nossos sentidos, como na leitura oral ou tátil” (SENA; KULESZA, 2016; p. 31). Eles argumentam que ler e escrever são conhecimentos vinculados às experiências das pessoas no mundo.

O reconhecimento do contínuo entre a vida fora e dentro da escola como reflexo para o contínuo da aprendizagem da leitura e escrita parece ter sido também o interesse de Lobo *et al* (2016) para a realização de sua pesquisa publicada no texto *O aporte das fontes inquisitoriais para uma história da difusão social da leitura e da escrita no Brasil colonial*. Trata-se de uma abordagem multifacetada sobre a distribuição social da leitura e da escrita no Brasil colônia, a partir da análise de documentos produzidos durante as visitas do Santo Ofício entre os anos 1618 e 1620.

Para esses pesquisadores, essa análise se propõe a fechar uma lacuna nos estudos sobre a difusão da cultura escrita no Brasil, uma vez que os documentos analisados (encontrados no acervo do Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Portugal), respondem sobre a difusão da escrita no Brasil no período proposto. Essa análise levou em consideração a quantidade de pessoas que assinaram o “*Livro das conciliações e reconciliações*”, considerando o gênero, a origem, a ocupação e a etnia dos assinantes.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que a escrita não era um privilégio da elite colonial brasileira, ainda que fosse, em grande parte, aqueles que demonstravam a capacidade de assinar os depoimentos. Para os autores, havia uma difusão entre níveis médios e baixos da sociedade. Mas eles constataram, que o grupo de escravos foi o único alheio à escrita. Em relação às mulheres, os resultados indicaram que poucas eram capazes de assinar, o que reforça evidências sobre como as mulheres estavam a margem das práticas sociais. Os autores concluíram que a pesquisa levou-os a refletir sobre o vínculo entre a leitura e a escrita e seu uso social, uma vez que ler e escrever sempre foi uma necessidade indispensável para aqueles que precisavam se comunicar por carta, que tinham uma posição social que lhes permitia essas relações com a metrópole. Mas, naquela época, a maioria das pessoas com condições para satisfazer essas necessidades eram homens brancos da elite colonial.

O texto *O ensino regular da caligrafia: a experiência da escola americana de Curitiba no final do século XIX e início do século XX* discute especificamente sobre a escrita. Neste estudo, Abreu (2011) analisou transformações no ensino regular da caligrafia na Escola Americana de Curitiba. Ele examinou uma experiência de ensino da escrita no final do século XIX, utilizando como fonte manuscritos, relatórios, livros de matrícula, livros-caixa, entre outros documentos que possibilitaram recriar o processo de ensino de escrita na escola Americana de Curitiba.

O primeiro aspecto trazido pelo autor foi o ensino simultâneo da leitura e da escrita, uma prática inovadora, uma vez que, na época, a maioria das escolas brasileiras

ensinava primeiro a ler e, posteriormente, a escrever. Contudo, os documentos analisados também revelaram uma preocupação com a dimensão ortográfica da escrita, que levou a uma regularidade de aulas de caligrafia, inspiradas no modelo norte-americano.

Após críticas a esse modelo de caligrafia, iniciou-se o uso da “*fórmula de George Sand*” (ABREU, 2011) que prescrevia uma postura adequada para o aluno. No início do século XX, a partir de avanços relativos ao ato de escrever, tornou-se comum o modelo de caligrafia muscular. Esse modelo criticava a escrita copista e propunha a liberdade de movimento na escrita, respeitando a individualidade dos alunos. A pesquisa de Abreu (2011) refletiu sobre essas transformações no ensino da escrita, antes voltado para a função motora e ortográfica e, aos poucos, reconhecendo-a como um ato de liberdade por parte da pessoa que escreve.

No texto *O Dossiê: História da Cultura Escrita*, Galvão e Frade (2015) destacaram debates de pesquisadores europeus e norte-americanos sobre o processo de leitura e escrita que contribuem para a discussão do tema no Brasil. Essas autoras observaram que nesses debates inscrevem-se pelo menos três temas: história da alfabetização, história do letramento e história da cultura escrita. Além disso, ascendem-se nesses debates, uma necessidade de superação de dicotomias que se perpetuam nesse cenário, entre elas a separação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Chartier (2016), agrega ideias a esse debate ao abordar no texto *Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino*, a necessidade de aproximação entre a história da leitura e a história do seu ensino, remetendo-se aos diferentes modelos de leitura ao longo da história. De acordo com a autora, leitura e escrita estão intimamente ligadas ao que é socialmente demandado ao leitor. Para ilustração de um modelo, ela destaca que, quando se ensina a leitura como memória oral, a criança lê em voz alta aquilo que considera como verdade, sem a necessidade de compreender tudo literalmente.

Em outro exemplo de modelo, a leitura é concebida como o caminho para se receber informações, que se efetiva quando o leitor seleciona no texto, as informações que lhe permite construir uma representação global do texto em questão. Para Chartier (2016), este modelo é atual; mas destacou ainda um terceiro modelo, que surgiu nas duas últimas décadas, com o avanço da tecnologia: a leitura funcional ou interativa. Neste modelo “ler é comunicar” e manter-se em contato (referindo-se aos diversos recursos da tecnologia: fotos, vídeos, *emoticons* etc.).

*Alguns direcionamentos das questões abordadas nos campos temáticos*

Pesquisadores e pesquisadoras que referenciamos até agora abordaram aspectos na história do ensino de leitura e escrita no Brasil que nos indicam uma urgência para proposição de estratégias pedagógicas que contemplem, nas práticas escolares de leitura e escrita, as amplas experiências sociais e culturais da criança leitora. Precisamos investir em ações pedagógicas que permitam e incentivem as crianças leitoras a compreenderem e se apropriarem dos usos da leitura e escrita na sua vida cotidiana.

O debate dos autores mencionados aqui nos faz pensar sobre como se ensinam leitura e escrita nas escolas. Avaliamos que os métodos perpetuados ao longo do tempo não atingiram o letramento esperado da população, uma vez que os aprendizes não refletem sua aprendizagem da escola nas suas ações no mundo.

Amplamente falando, os artigos que analisamos focalizaram os principais conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita e fazem uma crítica aos processos de avaliação da alfabetização que se destinam a responder exigências internacionais sem, na maioria das vezes, abordarem os processos de aprendizagem propriamente ditos. Nos textos aqui comentados, os seus autores caracterizaram os principais modelos e abordagens acerca da cultura letrada e revelaram como eles funcionaram historicamente no cenário educacional.

Se tomarmos como base a ruptura que se faz entre a leitura escolar e o seu uso social temos subsídios para explicar os “fracassos” obtidos nas avaliações nacionais. Esse é o primeiro aspecto que alertamos: descontinuidade entre a leitura da vida e a leitura da escola. Um outro ponto crucial é a metodização da alfabetização como destacou Mortatti (2010; 2013). No duelo entre um método e outro, na tentativa de se definir qual o mais eficiente para ensinar a ler e escrever, perde-se de vista a complexidade do processo.

O efeito do duelo são as dicotomias: ensina-se primeiro o código para depois ensinar a interpretação, como prevê os métodos de marcha sintética, das partes para o todo; ou ao contrário, primeiro ensina-se a interpretar e depois a codificação, como prevê os métodos de marcha analítica, do todo para as partes. Nas opções, alfabetização com letramento, ou letramento com alfabetização, caímos no mesmo equívoco que quando separamos a leitura da escrita (primeiro uma e depois outra): pressupomos que não há relação entre esses dois processos.



## **Pesquisas de Campo sobre o ensino de leitura e escrita no Brasil**

No que se refere às pesquisas de campo que encontramos no nosso levantamento em banco de dados, mencionados no início de nossa análise, selecionamos três nas quais diferentes autores discutem sobre concepções de professores alfabetizadores sobre sua prática docente. Na pesquisa *Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial*, Guedes-Pinto (2008) analisou a apropriação da prática de leitura pelos professores durante o início de sua formação. A metodologia da pesquisa foi as narrativas das memórias dos professores sobre suas experiências pessoais (com a leitura e escrita desde a infância). A hipótese da pesquisadora foi que as narrativas possibilitariam identificar os indícios sobre como esses professores foram introduzidos nas práticas de letramento, bem como reconhecer os mediadores desse processo. Foram entrevistados quarenta e oito professores. Dessa forma, a autora da pesquisa reuniu como dados, quarenta e oito histórias nas quais foi possível identificar os principais mediadores no percurso de letramento desses professores.

Os resultados da pesquisa revelaram como mediadores nas práticas de leitura dos professores: a família, as bibliotecas públicas, a escola, a religião, as listas de livros dos vestibulares, as listas bibliográficas divulgadas pelos concursos públicos e pela universidade. Com esses resultados, a autora apontou para a diversidade de mediadores que acompanham o percurso de letramento do professor e destacou como esse processo impacta na formação docente. Essa diversidade colocou em foco a necessidade de abordagens complexas para leitura e escrita na formação de professores com vistas a sua futura função de alfabetizadores.

Ainda sobre a formação docente, Szymanski e Brotto (2013), no artigo *Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador*, investigaram sobre as diferentes vozes que constituem a profissionalização dos professores alfabetizadores, refletidas na sua base teórica e prática pedagógica. Para cumprir com esse objetivo, os pesquisadores fomentaram a produção de narrativas de professores durante uma atividade de extensão. Essa produção foi registrada em vídeos.

Os vídeos foram editados e analisados com base nos pressupostos bakhtinianos de linguagem. De acordo com as autoras, a linguagem é “um processo de interlocução entre sujeitos que se constituem dialogicamente, no encontro com outros” (SZYMANSKI; BROTTTO, 2013; p. 238). A partir da análise da narrativas (com base nesses pressupostos), as autoras declararam que as vozes dos professores denunciaram a falta de clareza

conceitual acerca da linguagem, bem como os conflitos e tensões relacionados com o distanciamento entre teoria e prática. Essa reflexão desperta-nos para uma necessidade de reestruturação na formação dos docentes, tanto inicial quanto continuada, de forma a contemplar a indissociabilidade entre teoria e prática e assegurar uma possibilidade de superação das dicotomias que cercam o campo do ensino de leitura e escrita.

Na pesquisa *A Cartilha Ada e Edu: da produção regional à circulação nacional (1977-1985)*, Cardoso (2013) analisou a constituição, sistematização e socialização da história de um livro mato-grossense. A metodologia foi entrevistas com quatro professoras, duas supervisoras e uma coordenadora do Programa do Livro didático para o ensino fundamental. Além disso, a metodologia também incluiu depoimentos escritos de uma consultora da secretaria de Educação do Mato Grosso.

A partir dos relatos das pessoas entrevistadas e da análise das cartilhas em diferentes edições, Cardoso (2013) remontou o percurso de criação e distribuição do impresso, inicialmente chamado “*Nossa terra, nossa gente*” e destacou a sua relevância na história da alfabetização no Brasil, uma vez que veiculava a concepção de alfabetização nos documentos oficiais, formatada em uma linguagem regional. Observou-se, no entanto, que após diversas edições e ampliação de distribuição para todo o território nacional, a cartilha perdeu a característica regional. A pesquisa de Cardoso (2013) ajuda-nos a refletir sobre os diversos instrumentos diretamente e historicamente ligados ao processo de alfabetização e sobre como esses instrumentos ganham ou perdem espaço a partir de questões políticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As diversas pesquisas aqui comentadas, habilitam-nos para um olhar mais apurado sobre os debates e embates que se perpetuam no campo do ensino de leitura e escrita e que tem suas bases na história do Brasil, já no seu período colonial. Os cinco campos temáticos aqui apresentados e discutidos, apontam-nos para o processo histórico que levou à passagem do enfoque sobre os métodos para o reconhecimento da constituição cultural da leitura e da escrita.

Em resumo, acusamos na nossa análise da literatura alguns questões que consideramos urgentes para uma nova etapa dos debates tecidos pelos seus autores. São essas as questões: 1) as disputas acerca do melhor método para ensinar a ler e escrever; 2) a cisão entre o ensino da leitura e o ensino da escrita; 3) a necessidade de uma formação

continuada para professores alfabetizadores que articule teoria e prática; 4) a problematização acerca dos discursos vigentes nos livros didáticos; 5) as concepções de linguagem que norteiam a prática pedagógica e 6) a discussão acerca da ruptura entre a leitura da escola e a leitura da vida.

Defendemos a emergência de uma nova etapa na história da alfabetização escolar. Com vistas para essa nova etapa, a discussão acerca da aproximação entre a cultura escrita e a alfabetização escolar é o ponto chave. Essa aproximação revelará, de forma mais inequívoca, a relação entre a leitura e escrita da escola com o contínuo da vida dos aprendizes. Argumentamos, portanto, que propriedades da cultura escrita, como a literatura infantil, por exemplo, instrumentaliza professores para a direção, na qual se reconhece o processo complexo que é ensinar a ler e escrever.

## REFERÊNCIAS

ABREU, G. S. A. O ensino regular da caligrafia: a experiência da escola americana de Curitiba no final do século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 132-142, - ISSN: 1676-2584, set, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.

CARDOSO, C. J. Cartilha *Ada e Edu*: de produção regional à circulação nacional (1977-1985). **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R.; CERDAS, L. O conceito de letramento e as práticas de alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.

CHARTIER, A. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 275-295, jan./abr. 2016.

DANTAS, M. L.; UCHÔA, S. A. O.; CABRAL, S. A. A. O.; PIRES, T. S. J.; MARACAJÁ, P. B. Processos de leitura, concepções e tendências para o ensino. **Revista Verde** (Pombal - PB - Brasil), v 9, n. 5 , p. 170 - 174, dez, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. – São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

GALVÃO, A. M.O.; FRADE, I.C.A.S. Dossiê: História da Cultura Escrita. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 207-214, jan./abr. 2016.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR n. 40, p. 141-158, abr./jun. 2011.

GONTIJO, C. M.M. O método da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 103-120, jan.-mar. 2011.

GONTIJO, C. M. M.; CAMPOS, D. Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949). **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 57 abr.-jun. 2014.

GUEDES-PINTO, A. L. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 417-437, set./dez. 2008.

LOBO, T.; SARTORI, A. SOARES, R. M. O aporte das fontes inquisitoriais para uma história da difusão social da leitura e da escrita no Brasil colonial. **Cadernos de Estudos Linguísticos – (58.2)**, Campinas, pp. 277-298 - mai./ago. 2016.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional, SP**. Volume 22, Número 2, 337-346. Maio/Agosto de 2018.

MATHIESON, L. C. Educação na Primeira República: Alfabetização e Cultura escolar na *revista de ensino* (1902-1910). **Hist. Educ.** [Online] Porto Alegre v. 17 n. 41 p. 177-194, Set./dez. 2013.

MORTATTI, M.R.L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

MORTATTI, M.R.L. Um balanço crítico da “Década Da Alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

MORTATTI, M.R.L. Literatura para a escola primária e educação do cidadão republicano, na revista de Ensino (SP-Brasil) – 1902/1918. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre v. 22 n. 56, p. 106-124, set./dez. 2018.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R.; PASQUIM, F. R. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre Alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.13, p.06-31, 2014.

OLIVEIRA, F. R.; TREVISAN, T. A. Medidas de controle a circulação do livro Didático para o ensino de leitura e escrita em São Paulo: Atuação da comissão revisora de 1918. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre v. 19 n. 45 p. 103-125. Jan./abr., 2015.

PERES, E. T.; RAMIL, C. A. A constituição dos acervos do Grupo De Pesquisa História Da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros escolares e sua contribuição para as investigações em Educação. **Hist. Educ.** [Online] Porto Alegre v. 19 n. 47 Set./dez., 2015.

SAEB – AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – Edição 2016. Brasília-DF, Outubro 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file> Acesso em: 16 jan 2019

SAWAYA, S. M. Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 46, pp. 55-69, 2008.

SAWAYA, S. M. A Psicologia e o programa “ler e escrever”: a formação de professores na escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28. n.01. p.157-180 /mar. 2012.

SENA, F.; KULESZA, W. A. Aproximações entre a História da Leitura e da Alfabetização. **História. Revista da FLUP. Porto**, IV Série, vol. 6 -, 31-40, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. - 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STEPHANOU, M.; SOUZA, M. V. Pereira. Abecedários em circulação: entre dicionários, impressos e cartilhas escolares. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez., p. 297-325, 2016.

SZYMANSKI, M. L. S.; BROTTTO, I. J. O. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (1): 233-253, Jan./Jun. 2013.

THIES, V. G.; PERES, E. T.; MONKS, J. C. Títulos de livros para o ensino da leitura e da escrita como projeto enunciativo (1950-2006). **Educação**. Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 657-670, set./dez. 2016.

TREVISAN, T.A. O ensino da leitura e escrita segundo Antônio d’Ávila: *Práticas escolares* (1940). **Revista Brasileira de História da Educação**, n° 20, p. 165-191, maio/ago. 2009.

VINCENT, D. Alfabetização e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul./set., Tradução de Marcus Levy Bencostta. 2014.

## **CAPÍTULO 2: LITERATURA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS**

### **RESUMO**

Articulamos no presente ensaio, uma análise de tópicos através de uma revisão bibliográfica para argumentar que a leitura e a escrita precisam ser ensinadas como práticas sociais. Na extensão desse argumento, defendemos que a arte da literatura infantil oferece recursos para mediar esse ensino potencializando essa qualidade da leitura e escrita. A justificativa para nosso argumento reflete uma avaliação de orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular sobre o processo de alfabetização as quais sugerem a prioridade de aspectos estruturais do ensino da leitura e escrita sobre aspectos de natureza social e política e ignoram a mediação da literatura infantil nesse processo. Para contraargumentar sobre essa prioridade discutimos aqui sobre a relação entre arte e desenvolvimento humano, sobre a história do ensino de leitura e escrita e sobre os processos subjacentes à mediação da literatura infantil em cenários educacionais. Destacamos que a literatura infantil fomenta processos de produção de sentidos necessários à abordagem da leitura e escrita como prática social. Concluímos que a leitura e escrita não se iniciam no ensino fundamental. Enquanto prática cultural a criança entra na escola com experiências sobre leitura e escrita e a mediação da literatura pode estrategicamente ser utilizada para se atuar pedagogicamente nesse contínuo.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; leitura; escrita; desenvolvimento humano;

### **ABSTRACT**

In this essay, we articulate an analysis of topics through a literature review to argue that reading and writing need to be taught as social practices. Extending this argument, we argue that the art of children's literature offers resources to mediate this teaching, enhancing this quality of reading and writing. The justification for our argument reflects an assessment of guidelines contained in the National Common Curricular Base on the literacy process which suggest the priority of structural aspects of teaching reading and writing over aspects of a social and political nature and ignore the mediation of children's literature in this process. To counter-argue about this priority, we discuss here the relationship between art and human development, about the history of teaching reading and writing and discuss the processes underlying the mediation of children's literature in educational settings. We emphasize that children's literature fosters production processes that are based on the approach of reading and writing as a social practice. We conclude that reading and writing does not start in elementary school. As a cultural practice, the child enters school with experiences in reading and writing and mediation of literature can be strategically used to act pedagogically in this continuous.

**Keywords:** Children's literature; reading; writing; human development;

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante muito tempo, os estudos sobre o desenvolvimento humano tinham como foco principal descobrir o que há de universal nas experiências humanas. Atualmente, pesquisas sobre desenvolvimento humano se debruçam sobre os “ciclos de vida” e estudam especificidades de cada etapa da vida, partindo da infância até a velhice, com o objetivo de identificar, descrever e explicar as mudanças que ocorrem na vida das pessoas nos diferentes ciclos pelos quais elas passam (OLIVEIRA, 2004; MOTA, 2005; FELDMAN e PAPALIA, 2013). De acordo com Oliveira (2004)

[...] a idéia dos ciclos da vida pode ser mais promissora para uma compreensão minuciosa do fenômeno do desenvolvimento do que a idéia dos estágios: não nos remete a uma passagem por um percurso abstrato (natural) da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente (cultural) (p. 215).

Papalia e Feldman (2013) destacam cinco grandes perspectivas sustentadas na maioria das pesquisas sobre desenvolvimento humano: 1) psicanalítica, que se concentra nas emoções e nos impulsos inconscientes; (2) da aprendizagem, que estuda o comportamento observável; (3) cognitiva, que analisa os processos do pensamento; (4) contextual, que enfatiza o impacto do contexto histórico, social e cultural; e (5) evolucionista/sociobiológica, que considera as bases evolucionistas e biológicas do comportamento. De especial interesse para nós são as implicações das discussões sobre desenvolvimento humano para os processos educacionais de crianças. No âmbito da Psicologia destacamos, pelo menos, três perspectivas que se voltam para a relação entre a aprendizagem e desenvolvimento.

A primeira deriva dos estudos de Piaget e aborda a aprendizagem e o desenvolvimento como processos diferentes. Pesquisadores que adotam essa perspectiva explicam que esses dois processos operam paralelamente. Contudo, eles afirmam que a maturação biológica é condição prévia para a aprendizagem. Dentro dessa visão destacamos a proposição dos estágios de desenvolvimento cognitivo prescritos por Piaget (1970) que sugere uma linearidade (sequencialidade) no desenvolvimento infantil (CORRÊA, 2017).

A segunda perspectiva aborda aprendizagem enquanto desenvolvimento; ou seja, a aprendizagem é desenvolvimento. Representa essa posição, sobretudo, os pressupostos defendidos por Skinner, que sustentam uma relação de espelhamento entre aprendizagem

e desenvolvimento. Na aprendizagem concentra-se a aquisição de novos comportamentos e todo comportamento é fruto de um condicionamento, o que exclui a possibilidade de habilidades inatas nos organismos. De acordo com o autor aprender é produzir mudanças no comportamento a partir da ação do ser humano sobre o mundo, que geram consequências e tornam-se reforçadoras ou não de um determinado comportamento (SAMPAIO, 2005; VIOTTO FILHO *et al*, 2009).

A terceira perspectiva defende que o desenvolvimento e aprendizagem são processos diferentes que mantêm influência mútua. De acordo com Vigotski “o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau” (VIGOTSKI, 2014, p. 106). Diferente do que argumentam Piaget e Skinner, para Vigotski a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento; isto quer dizer que, quando aprendemos algo novo abrimos processos para o desenvolvimento.

Oliveira (2004) comenta que na abordagem histórico-cultural o desenvolvimento humano resulta da interação entre quatro níveis genéticos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese (p. 213). No nível filogenético referenciam-se aspectos gerais da espécie humana; na ontogênese discutem-se sobre especificidades biológicas decorrentes da filogênese. No nível da sociogênese analisam-se processos emergentes relacionados às experiências humanas nos grupos sociais e nas culturas e, por fim, no nível micro-genético atuam os cenários de transformações ainda imperceptíveis ao comportamento regular observável, que dirige a pessoa para sua singularidade.

Assumimos no nosso trabalho, as explicações sobre a microgênese como suporte conceitual para abordar a constituição do *Self* (BAKHTIN, 2005; SILVA e VASCONCELOS, 2013). Argumentamos que o *Self* (ou a experiência de si mesmo) é a dimensão onde se revela o desenvolvimento e a aprendizagem. Está subjacente ao nosso argumento, o reconhecimento sobre a primazia da perspectiva psicológica quando se trata da relação entre a aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (2004) traduz essa primazia na sua Lei Geral do Desenvolvimento que diz:

Todas as funções *psicointellectuais superiores* aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções *intersíquicas*; a segunda, nas atividades individuais, como *propriedades internas do pensamento* (p. 114; grifo adicionado).



Na sua explicação Vigotski (2004) assume a linguagem como constitutiva dos processos psicológicos superiores e toma o signo como o principal instrumento para mediar a relação do *self* com o mundo. Quando avaliamos as três perspectivas destacadas anteriormente, inclinamo-nos ao reconhecimento de que o desenvolvimento humano não tem um curso linear, com estágios fixos. Pelo contrário, o vemos como um processo emaranhado nas relações socioculturais do *self*. Concordamos que o desenvolvimento se expressa nas mediações, entre o *self* e o mundo. Subjacente a mediação estão as transformações que traduz o desenvolvimento como potencial de renovação (aprendizagem).

No que se refere ao desenvolvimento humano, não olhamos para os processos universais mas a sua expressão particular, os modos pelos quais as pessoas se desenvolvem diferentemente, ainda que partilhem coletivamente história e culturas. Nosso interesse não é por padrões no desenvolvimento mas, sobretudo, por processos e mediações que nos abrem à possibilidade de conhecer sobre esse tão complexo diálogo entre o organismo, o *self*, a história humana e suas manifestações como expressão de desenvolvimento. De especial interesse para nós, é estudar esses processos em diferentes contextos culturais, destacando-se, nesse momento, os cenários educacionais.

### **Arte e desenvolvimento humano**

Esse interesse, sobre as especificidades do desenvolvimento em diferentes contextos sociais, encaminhou-nos para uma análise sobre a mediação da arte nos processos educacionais e no desenvolvimento humano. Com uma análise sobre a mediação da arte, alimentamos a expectativa da oportunidade de se estudar o diálogo complexo entre o organismo, o *self* e a história para explicar o desenvolvimento humano como transformações particulares.

Em seu livro “Psicologia da Arte”, Vigotski (2001) apontou para o potencial da arte na promoção do desenvolvimento ao defender que a arte vai além de despertar sentimentos ou simplesmente contagiar o espectador a partir da experiência do autor da obra. O autor argumentou que a arte organiza a experiência psicológica da pessoa e a projeta para a ação. Dessa forma, ela é essencial ao desenvolvimento humano, uma vez que nos auxilia a reelaborar vivências cotidianas e experienciar novos horizontes.

A arte está para a vida assim como o vinho para a uva – disse um pensador; e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe

da vida o seu material, mas produz acima algo que ainda não está nas propriedades desse material (VIGOTSKI, 1999, pp. 307-308).

Tomamos como exemplo, as sensações e desdobramentos que a arte proporciona em nós quando assistimos a uma peça de teatro, a um filme, ou apreciamos um quadro, ou ainda quando lemos um romance ou uma ficção. A experiência derivada deste contato com a arte ativa em nós sentimentos, a identificação com os personagens, a reflexão sobre nossa vida cotidiana e, em muitos casos, a ressignificação de eventos cotidianos ou, ainda, desperta-nos para a criação, seja de elementos literários, artísticos ou mesmo nas nossas relações cotidianas. Souza *et al* (2018) refletiu sobre essa experiência e destacou:

Para Vigotski (1925/1999), é pela potência de colocar o sujeito em estado contemplativo que a vivência estética, ao incorporar e transcender a vivência cotidiana, promove o desenvolvimento de formas mais complexas de relação com o mundo, possibilitando o desenvolvimento de ações dirigidas à transformação de sua realidade (p. 381).

Dugnani e Souza (2016) também abordaram esse tema e declararam que “a arte é uma via potente na promoção do estranhamento do cotidiano, o qual é disparador do processo de mudança” (p.255). Será que é essa relação que nos faz lembrar de uma expressão, bastante mencionada no senso comum, de que “a vida imita a arte” ? Ou seria o contrário, a arte imita a vida? Acreditamos que a arte imita a vida tanto quanto a vida imita a arte, pois na construção artística o artista se apoia em elementos do cotidiano sem, no entanto, se limitar a estes; isto é, na experiência do contemplador é possível que ele reflita sobre elementos de sua vida e, ao mesmo tempo, desperte para um movimento criativo e transformador.

Vigotski (2001) observou que “a arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira alguma, que as suas raízes e essência sejam individuais” (VIGOTSKI, 1999, p.315). Com essa declaração ele destacou a dimensão social da arte, ainda que imaginemos que um artista cria sua obra de maneira particular e que o contemplador tem sua experiência também particular ao acessar a obra. Concordamos que essas experiências não são individuais, mas essencialmente sociais uma vez que são constitutivas de histórias.

## **A arte da literatura infantil**

Sinalizamos no item anterior que a arte tem diferentes expressões e potencial para a promoção do desenvolvimento humano. Agora voltamo-nos para a arte da literatura infantil para apontar suas especificidades no desenvolvimento infantil e, sobretudo, como temos nos endereçado ao longo do presente texto, argumentar sobre os recursos desses processos para os cenários educacionais destinados às crianças.

Atualmente, a literatura infantil tem uma vasta produção e disseminação na sociedade brasileira. Esta produção foi ampliada ao longo do tempo e reconhecida pela sua natureza artística. As primeiras histórias direcionadas para crianças no Brasil eram utilizadas quase que exclusivamente nas escolas e veiculavam ideais especificamente cívicos e morais, com o propósito de transmitir esses valores às crianças. Ao longo do tempo, a literatura infantil ganhou características próprias, ao abordar conflitos tipicamente infantis, a partir de enredos e personagens com os quais as crianças poderiam se identificar. Dessa forma, a literatura infantil se caracterizou como arte, pois deixou de lado o aspecto estritamente pedagógico para atuar, com mais veemência, como fomento às experiências de fantasia e imaginação (ORIANI, 2010; HOLANDA, 2015).

As análises de Bakhtin (2011) nos informam que uma obra literária reflete e refrata elementos da experiência social humana. Esses processos são possibilitados pelo funcionamento de signos, criados e mobilizados nas experiências culturais compartilhadas ao longo da história da vida humana no mundo. Esse funcionamento caracteriza, de acordo com Bakhtin, a especificidade da literatura: a possibilidade de produção de sentidos por parte do leitor acerca de um complexo cenário de mediação semiótica que autores e personagens despertam. Sobre essa caracterização, Lima (2016) comentou:

A produção de sentido numa obra literária, foco de estudo de Bakhtin, pressupõe o diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, com suas cargas contextuais. O sentido não preexiste (no texto) a essa situação de mediação e não pode ser decodificado (pelo leitor). O sentido se revela como processo mediador de forma que texto e leitor se constituem e se transformam mutuamente (LIMA, 2016, p. 26).

Incluimos a interpretação de que a obra literária fomenta a identificação do leitor com as experiências do herói da narrativa. Na literatura infantil, remetemo-nos a presença do herói como referência para experiência psicológica da criança. Por uma atuação diversificada, a figura do herói auxilia na ressignificação de experiências cotidianas das crianças. Mais que encantar e entreter, o texto literário infantil possibilita à criança a

ampliação de suas experiências, uma experiência integrada entre o que ela vivencia e o que pode vir a ser (SOUZA, 2016).

De acordo com Vigotski (2001) há uma espécie de unidade do herói na obra literária. Ou seja, os conflitos que o herói vivencia se fundem à experiência do leitor que, por sua vez, é levado a examinar as outras personagens a partir do ponto de vista do herói e a canalizar seus sentimentos despertados pela obra. O fortalecimento do papel do herói nessa sua expressão de unidade se traduz diretamente como fomento à identificação da criança leitora com a sua figura.

Dessa forma, a relação com o texto literário provoca na criança um aprofundamento de sua relação com o mundo. Isto quer dizer que a mediação da arte fomenta formas mais elaboradas de pensamento. Em outras palavras, essa relação impacta na organização psicológica da criança leitora, ampliando possibilidades de recursos para o desenvolvimento de sua expressão oral e escrita. Farias e Rubio (2012) reforçaram esse argumento ao observar que no mundo da fantasia e da imaginação as crianças criam suas próprias hipóteses para lidar com seus problemas na vida real.

### **Mediação da literatura no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita**

Argumentamos que a alfabetização é um processo de apropriação da história das atividades e do conhecimento que constituem a vida humana no mundo. Para nós, a escrita não se reduz à reprodução da fala, mas é uma ferramenta que as pessoas devem se apropriar para se relacionar com o conhecimento humano historicamente construído. A leitura, nessa perspectiva, reflete a habilidade para produzir sentidos acerca dos símbolos escritos. Na extensão desse argumento, reconhecemos na literatura infantil, um fomento à mediação de sentidos (Bakhtin, 2011) que mobiliza e amplia experiências culturais da criança no mundo. Com base nesses pressupostos, a literatura infantil reserva nas suas propriedades grande potencial recursivo para mediar o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita. No entanto, nas atividades curriculares das escolas tem-se utilizado a literatura, metodologicamente, para decifração de códigos e mensagens pretensamente universais (LIMA, 2016). Essas práticas deixam de fora a relação entre literatura e as experiências cotidianas de si mesmo no ato da leitura, através das quais, potencializam-se operações simbólicas promotoras de desenvolvimento humano.

Nessa posição, refletimos sobre explicações de estudos que apontam que o uso da literatura infantil desde o início da vida escolar desperta na criança o desejo pela linguagem escrita, auxilia na imaginação e na criatividade. Contudo esses estudos também apontam que esse uso ainda está vinculado apenas aos momentos de lazer, ou passatempo na escola ou, ainda, utilizam-se os textos literários para posteriormente dar ênfase a algumas palavras, supervalorizando a dimensão fonética da leitura e da escrita (HOLANDA, 2015; MILITÃO, 2015; OLIVEIRA, 2018).

Pesquisas recentes apontam para a falta de investimento de professores da educação infantil e do ensino fundamental no uso da literatura e da escrita livre das crianças que estão em processo de aprendizagem de leitura e escrita. Esses estudos demonstram que as práticas dos professores ainda são vinculadas aos processos de codificação e decodificação, de memorização e repetição, sem promover entre as crianças a reflexão sobre as implicações da leitura e escrita para vida cotidiana (COLOMBO, 2009; SOUZA, 2011; DRUZIAN, 2013; BRITO, 2014; LUGLE, 2015; HOLANDA, 2015). Esse cenário no encaminha à avaliação de que o conhecimento produzido sobre a função de mediação da literatura no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, ainda não alcançou explicações esclarecedoras. Há algumas pesquisas que até focalizaram a relação entre literatura infantil e a aprendizagem de leitura e escrita, no entanto, estas ainda se limitam ao reconhecimento do papel positivo da literatura infantil nesse processo, sem apontar as razões e os aspectos que favorecem a esse papel positivo. Apresentamos algumas discussões tecidas nessas pesquisas, a fim de ilustrar como os seus enfoques sobre a mediação da literatura no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita ainda carecem do olhar mais efetivo para a função histórica e social desse processo.

Com o objetivo de identificar se os professores refletem sobre o papel da literatura infantil para a formação de leitores, bem como destacar suas concepções sobre o gênero textual, Anjos e Silva (2014) entrevistaram quatro professores da educação infantil em uma escola particular no interior do Ceará. Nos seus resultados, as autoras observaram que na concepção dos professores entrevistados, a literatura infantil está diretamente ligada às questões da oralidade e da escrita na perspectiva do letramento. As autoras destacam ainda, que as professoras declararam que o uso da literatura em sala de aula possibilita a aquisição do código do sistema de escrita, a articulação entre imagem e

palavra, estimula o faz-de-conta e a imaginação, além de potencializar o processo de simbolização a partir da construção de signos internos.

Chaves *et al* (2014) fizeram uma revisão bibliográfica de produções que focalizam o uso da literatura na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para promover o desenvolvimento das crianças. As autoras analisaram cinco textos (Chaves, 2011; Cunha 2006; Facci, 2003; Mello, 2007; Rubinstein, 2008) que discorrem sobre o potencial da literatura enquanto prática humanizadora, capaz de ampliar as experiências das crianças e sobretudo potencializar a criatividade e a imaginação. Nesses textos discutem-se sobre a capacidade da literatura infantil de ampliar as experiências do leitor e reconhecem que o trabalho com literatura é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, bem como o seu desenvolvimento afetivo. Destacamos, entretanto, que esses textos não discutem sobre as contribuições da literatura infantil para o processo de aprendizagem de leitura e escrita.

Chagas e Domingues (2015) discutem sobre os programas federais PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares. A partir do acompanhamento do PNAIC na rede pública de Santa Catarina, os autores tecem considerações sobre a formação de professores e a aprendizagem das crianças. Eles destacam que esse programa promoveu o aumento de acervos das escolas e ampliaram possibilidades das crianças entrarem em contato com a literatura a partir da educação infantil, além de viabilizar a formação aos professores para trabalhar com a literatura em sala de aula. A formação do PNAIC incentiva os professores a oferecer os mais variados gêneros literários às crianças, a fim de promover sua aproximação com a literatura bem como de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, a possibilidade de criação e imaginação, além de despertar nelas o gosto pela leitura.

De acordo com as autoras os professores que participaram desta formação reconheceram que após o PNAIC conseguiram colocar em prática uma nova maneira de utilizar a literatura em sua sala de aula e assim promover espaços nos quais é possível formar verdadeiros leitores. São exemplos desse avanço as propostas da leitura deleite e da sacola literária. A primeira atividade propõe a leitura diária em sala de aula, sem que se pretenda pedagogizar a literatura, mas sobretudo fazer as crianças refletirem sobre o texto e se posicionarem a partir de suas vivências. A segunda atividade, diz respeito ao movimento das crianças levarem os livros para casa e poderem assim ter uma vivência literária familiar. O que não aconteceria se não fosse incentivada pela escola, uma vez

que muitas crianças, inseridas na escola pública, não têm acesso à literatura no ambiente doméstico.

O PNAIC introduziu atividades que abrem um amplo leque de possibilidades para se explorar a mediação da literatura no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, de forma a preservá-la como prática social. Todavia, esse propósito ainda não ficou consistentemente claro, havendo a necessidade da preparação de professores para a elaboração de propostas pedagógicas sistemáticas articuladas em cada instituição para sustentar essa posição. Essas propostas precisam também da avaliação contínua sobre o alcance dos objetivos a que se destinam.

A partir de uma revisão de literatura, Carregosa (2012) discutiu sobre potencialidades desencadeadas a partir do trabalho com literatura desde a educação infantil. A autora argumentou que esse trabalho possibilita uma aprendizagem significativa à criança a partir da interdisciplinaridade inerente ao texto literário, uma vez que pode abordar diversas áreas de conhecimento e chega à criança de forma leve e contextualizada. Ou seja, a partir do texto literário é possível trabalhar com os diferentes componentes curriculares, uma vez que ele integra conhecimento de diversas ordens, o que possibilita uma aprendizagem integrada.

Outro aspecto destacado pela autora foi a relevância da literatura para a reflexão sobre o si mesmo, considerando a identificação da criança com a história contada, bem como da possibilidade de modificação de sua própria realidade. No que se refere ao processo de aprendizagem de leitura e escrita, a autora destacou a importância de se reconhecer que mesmo ainda não decifrando o código, as crianças podem e devem ser inseridas em práticas de leitura, pois isso possibilita a ampliação de suas experiências a partir da produção de sentidos, além de ser possível trabalhar a sonoridade das palavras.

Avaliamos que, embora reflitam sobre a relação entre literatura e experiências de si mesmo e sobre a mediação da literatura na aprendizagem de leitura e escrita, nenhum desses trabalhos teceu considerações sobre como experiências reais e cotidianas de crianças são ativadas no pensamento da criança no momento em que elas se relacionam com a literatura infantil em sala de aula. Resgatamos observações de Vigotski (2004) sobre a ação das relações coletivas e sociais para a configuração de propriedades internas do pensamento, destacadas na sua Lei Geral do Desenvolvimento. Julgamos que essas

considerações são de extrema relevância quando se assume que o cerne dos processos educacionais é a promoção de desenvolvimento humano.

Reforçamos, portanto, a necessidade de uma análise sobre como as experiências cotidianas das crianças são ativadas na sua relação com o texto da literatura infantil. Acreditamos, além disso, que essa análise pode nos chamar a atenção para o papel fundamental da diversidade cultural e da historicidade no nosso propósito de explicar sobre o que de fato a literatura promove no desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, uma abordagem sobre a diversidade cultural e historicidade nos textos literários e nas experiências humanas pode ser extremamente útil para a elaboração de metodologias para o ensino de leitura e escrita, pressupondo-se tratarem-se de uma prática social.

Três pesquisas de campo recentes realizadas com crianças e com foco na mediação da literatura sinalizaram-nos alguns avanços no que se refere às explicações sobre a mediação da literatura no processo de leitura e escrita. Na pesquisa-ação que teve o título de *“É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental”*, Oliveira (2018) teve o objetivo de compreender como crianças, no primeiro ano do ensino fundamental, se formam como leitores ativos à medida que participam de oficinas de leitura planejadas. A metodologia da pesquisadora foi observação em sala de aula, entrevistas não dirigidas com as professoras e oficinas orientadas com estratégias de leitura. As oficinas foram gravadas em áudio e registradas em diário de bordo. Foram realizadas duas oficinas estruturadas a partir de leitura compartilhada de textos literários seguidas de discussões orais com os alunos de uma turma. De acordo com a autora *“A partir da mediação pedagógica, as crianças foram instigadas a pensar sobre a leitura associando-a às vivências e experiências pessoais, ativaram seus conhecimentos prévios, construindo significado à leitura (OLIVEIRA, 2018, p. 97)”*.

Nos seus resultados, Oliveira (2018) observou que, mesmo na ausência de domínio do código escrito, a partir da mediação, as crianças foram capazes de compreender textos. Ela ressaltou também a necessidade de se ampliar as experiências literárias da criança para que esta venha a ter um melhor desempenho escolar. Para nós, esse trabalho explorou empiricamente a relação entre o uso da literatura em sala de aula e as conexões que as crianças fazem entre a literatura e os acontecimentos na sua vida, no momento em que há a exploração oral dos sentidos atribuídos à história contada.



Contudo, a exploração se circunscreveu a produção oral de sentidos atribuídos à história contada. Dessa forma, no que se refere à continuidade da aprendizagem de leitura e escrita a pesquisa não nos informa.

Em outra pesquisa-ação, que teve o título de “*O significado da leitura literária no processo de alfabetização*”, Militão (2015) se debruçou sobre as experiências de crianças durante atividades com literatura. O objetivo da pesquisadora foi propor uma abordagem voltada ao uso da leitura literária como incentivo à introdução, aprofundamento e consolidação do processo de alfabetização. A pesquisa foi realizada em classes de 1º ano do ensino fundamental em três anos consecutivos, nas quais a pesquisadora foi professora regente. No primeiro ano da pesquisa, a autora (professora-pesquisadora) acompanhou o processo de alfabetização dos alunos registrando em seus pareceres descritivos. No ano seguinte, foram introduzidas intervenções com o uso da literatura com os alunos. No último ano, a professora-pesquisadora propôs quatro atividades durante a rotina dos alunos nomeadas como: “Cantinho da leitura”, “Hora da leitura com o amigo”, “sacola viajante” e “Hora da história”.

Os dados utilizados para análise foram os pareceres descritivos dos alunos, elaborados no último semestre de cada ano letivo. Foram realizados também registros dos comportamentos das crianças durante as atividades propostas pela pesquisadora. Nos pareceres descritivos constavam informações sobre todas as disciplinas e sobre o nível individual de alfabetização dos alunos, indicado a partir da psicogênese da língua escrita (silábico, alfabético ou alfabetizado).

Os resultados dessa pesquisa indicaram que o trabalho com a literatura infantil impactou significativamente o processo de alfabetização dos alunos, uma vez que no primeiro ano da pesquisa, quando não houve trabalho com literatura, a maior parte dos alunos concluiu o ano letivo no nível alfabético. No segundo ano da pesquisa, quando foi iniciado o processo de intervenção, o número de alunos alfabetizados aumentou. Já no último ano da pesquisa, quando houve uma proposta estruturada e diversificada do uso da literatura em sala de aula, dos vinte e cinco alunos da turma, 20 finalizaram o ano letivo no nível alfabetizado. Segundo a autora, esses resultados apontam para a urgência de que o planejamento do professor contemple o uso da literatura durante todo o ano letivo e que nesta mediação deve-se preservar o caráter estético da obra literária, que muitas vezes se perde quando os professores dão ênfase ao aspecto pedagógico.

Observamos como avanço na produção de conhecimento nessa pesquisa, o fato do professor recorrer à literatura enquanto arte, ao destacar que se deve preservar o seu caráter estético no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Além disso, observamos a ênfase na prática social subjacente à diversificação nas estratégias utilizadas pela professora-pesquisadora para aproximar as crianças da literatura: no manuseio do livro, na atividade compartilhada com o colega, no momento de escuta na contação de história e na possibilidade de vivenciar a literatura fora do ambiente escolar ao levar os livros para casa.

A pesquisa de mestrado que teve o título de “*Contando histórias: uma ponte para o letramento*” Holanda (2015) se empenhou em contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral de crianças nas séries iniciais. A sua investigação envolveu alunos do 1º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública. A metodologia dessa pesquisa foi composta por três etapas: 1) Entrevista com professores de língua portuguesa do 1º ano do ensino fundamental; 2) Observação das aulas e momentos de contação de histórias; e 3) contação de histórias como proposta para o letramento. Foram realizados dois momentos de *contação de histórias*, com valorização da participação oral das crianças. O primeiro momento consistiu na discussão oral acerca do texto; no segundo, houve o incentivo à criatividade, pois, após a leitura de uma lenda, a pesquisadora solicitou que os alunos escrevessem uma nova lenda. Houve ainda espaço para que desenhassem sobre o que escreveram.

Os resultados dessa pesquisa indicaram que a função social da linguagem ainda é timidamente tratada pelos professores e os significados atribuídos ao letramento ainda estão atrelados à alfabetização. A autora também ressaltou que, apesar de reconhecerem o valor da oralidade, há ainda dificuldades dos professores para elaborar práticas que a contemplem. Outro aspecto destacado nos resultados da pesquisa refere-se à atitude das crianças frente à atividade de exploração oral acerca da história contada. A pesquisadora observou uma padronização nas respostas das crianças quando indagadas sobre aspectos da história contada. Para ela, essa padronização reflete o pouco estímulo que a escola oferece à produção de sentidos por parte das crianças. A autora concluiu que a escola não estimula os alunos para a criatividade nem para o uso da linguagem com liberdade.

### **O lugar do ensino da literatura infantil na BNCC**

Diante das discussões tecidas até o momento, consideramos essencial refletir sobre como os documentos oficiais, que organizam e direcionam o processo de alfabetização, abordam o ensino da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. Destacamos aqui, sobretudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lançada pelo Ministério da Educação em 2017, um projeto antigo, previsto no Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC amplia e aprofunda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), documentos que norteiam a organização dos currículos utilizados nas escolas em todo o país. No texto da BNCC descreve-se que os objetivos de aprendizagem sejam enquadrados em uma espécie de nivelamento e padronização da educação no território Nacional. Reservamos aqui atenção para a direção da BNCC no que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente os dois primeiros anos, quando se concentra esforços para a alfabetização.

De acordo com o texto da BNCC “as características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças” (p. 58). Nesta etapa da educação básica são definidas cinco áreas de conhecimento: 1- Linguagens (componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física); 2- Matemática; 3- Ciências da natureza; 4- ciências humanas (componentes curriculares: geografia e história); 5- Ensino Religioso. Para cada componente curricular, dentro dessas áreas de conhecimentos, foram elencadas dez competências específicas com base nas dez competências gerais da BNCC, que estão alinhadas com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Nessas competências, identificamos que a BNCC espera proporcionar em sala de aula momentos para as crianças refletirem sobre a língua enquanto prática social e utilizá-la de maneira espontânea.

No componente curricular Língua Portuguesa, onde se concentram nossos esforços para pensar o processo de aprendizagem de leitura e escrita, a BNCC traz orientações específicas para os dois primeiros anos do ensino fundamental, período determinado para se alfabetizar os alunos.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo

articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59).

Todavia, a afirmação descrita no texto da BNCC de que “[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português escrito no Brasil” (p. 90) sugere-nos a permanência da prevalência do foco na decodificação mecânica com ênfase na consciência fonológica, no conhecimento do alfabeto e no estabelecimento de relações grafo fônicas. Essa sugestão se fortalece na medida em que o texto se estende: “Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar [...] (p. 89)”.

Apontamos uma contradição na BNCC, pois, ainda que sinalize nas competências a necessidade de incluir o uso da literatura no trabalho com os alunos, a qualificação desse trabalho como práticas sociais de leitura e escrita é preterida. Além disso, não visualizamos nessas orientações um incentivo claro à criatividade e imaginação na mediação da literatura infantil no período da alfabetização. Essa ausência leva-nos a concordar com a opinião de Pertuzatti e Dickmann (2019) de que “não existe uma afinidade entre os documentos que normatizam a educação brasileira, quando o assunto é alfabetização e letramento” (p. 777). Isso reflete a falta de continuidade nas políticas públicas sobre alfabetização no Brasil ao longo de sua história, pois temos políticas de governos. Para essas autoras, existem mais divergências que convergências nos documentos oficiais acerca do processo de alfabetização. Essas divergências circunscrevem tensões e disputas ideológicas acerca dos conceitos que estão relacionados ao processo de leitura e escrita.

Entre as divergências estão, por exemplo o tempo destinado ao processo de alfabetização das crianças. Em documentos anteriores à BNCC (Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e primeira versão da BNCC) o tempo destinado para a alfabetização compreendia os três primeiros anos do ensino fundamental. No entanto a versão final da BNCC define os dois primeiros anos como o período adequado para se alfabetizar as crianças. Outro ponto de divergência diz respeito ao termo letramento, amplamente mencionado em outros documentos, mas suprimido na versão final da BNCC, pois sua referência foi reduzida às diretrizes para anos finais do ensino fundamental. Na sua avaliação sobre esse cenário, Pertuzatti e Dickmann (2019)

desabafam: “percebe-se que o conceito, a importância, a finalidade e a intencionalidade da alfabetização acabam se perdendo pelos vieses de documentos normativos” (p. 791).

Embora a BNCC seja o documento mais recente para orientação e estruturação da educação básica a partir de 2020, no ano de 2019 foi lançado pelo Ministério da Educação a Política Nacional da Alfabetização- PNA. A base dessa política é a ciência cognitiva da leitura, na qual a alfabetização é definida como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Alinhada com a BNCC, a PNA endossa a determinação do período da alfabetização no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que, segundo o documento, será complementado pela ortografização a partir do 3º ano. Descreve-se na PNA (2019):

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (p. 7).

Marcamos no discurso dessa política a controversa ênfase radical nas evidências científicas das ciências cognitivas em contraposição a perspectiva do construtivismo, ao qual denomina por “ideologia”. O discurso vigente considera que o construtivismo não alfabetiza e revela-se como causa dos índices educacionais negativos em nosso país. Mas o que de fato é o construtivismo? Será que as escolas brasileiras realmente promovem essa perspectiva? De acordo com Mendonça e Mendonça (2011) houve muitos equívocos na interpretação e disseminação dos pressupostos da epistemologia genética de Piaget e da psicogênese da língua escrita no Brasil. Entre os principais equívocos observa-se a ideia de que se é o aluno que constrói seu próprio conhecimento, o professor não deveria intervir, por exemplo. Nesse sentido, constatamos que o problema atribuído aos pressupostos do construtivismo ou a epistemologia piagetiana são na realidade, a histórica falta de atenção das políticas educacionais à formação adequada e continuada para professores da educação básica.

Consideramos que o maior equívoco da PNA é diagnosticar a perspectiva teórica que embasa as práticas pedagógicas dos professores brasileiros como homogênea.

Análises sobre as práticas dos professores, a partir de estudos que comentamos anteriormente (COLOMBO, 2009; SOUZA, 2011; DRUZIAN, 2013; BRITO, 2014; LUGLE, 2015; HOLANDA, 2015), mostram que esses profissionais ainda supervalorizam nas suas atividades as cartilhas da chamada educação tradicional, que passam de geração para geração de professores sem uma profunda reflexão. Além disso, com a extinção do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, muitas práticas pedagógicas foram modificadas, principalmente no que diz respeito à ampliação dos acervos de livros nas escolas e o uso destes materiais nas salas de aula. Sabemos que essa ampliação por si só não garante a plena alfabetização das crianças, mas torna-se um elemento importante para o acesso aos livros. Esse acesso facilitado favorece à perspectiva de que a leitura e a escrita são práticas sociais e deve estar claro não somente para os professores mas, sobretudo, para as crianças que estão nesta etapa da aprendizagem.

Quando se assume que apenas uma teoria ou um método são culpados pelo fracasso da alfabetização no país, deixa-se de lado a discussão acerca da cultura escrita, das práticas sociais e da necessidade de mediar a relação da criança com a escrita de maneira intencional. A ciência cognitiva ilude com números excelentes sobre alfabetização, pois esses números não refletem a desigualdade social, a desvalorização dos professores, a falta de materiais. Nesse sentido, não basta apresentar aos professores uma proposta bem estruturada de uma política pública, mas sobretudo sensibilizá-los sobre a importância da escrita para a vida das crianças, do ensino integrado e não dicotomizado. É preciso que os professores considerem a linguagem escrita para além de uma mera habilidade cognitiva, para visualizar a sua relação com a vida das pessoas em sociedade, nos seus usos, na comunicação e na produção de sentido. Codificar e decodificar, assim como fazer a relação entre fonema e grafema são resultados dos esforços de um aprendiz para descobrir como a leitura e a escrita lhe amplia o pensamento e a vida com as outras pessoas, pois qual o sentido dessa aprendizagem senão poder expressar pensamentos, ideias, comunicar-se?

Não favorecer a essas estratégias para ensinar a ler e escrever resulta no desenvolvendo de cidadãos alheios a sua história e a história das pessoas com quem convive. São as emoções desse conhecimento que potencializa a produção de sentidos e incentiva o movimento para aprender. É urgente que as escolas se tornem espaços de

oportunidades reais para usos da linguagem como premissas para vida política, social e comunitária.

No que se refere ao ensino da literatura infantil, uma busca rápida pela BNCC da expressão “literatura infantil“ revelou-nos que esta aparece apenas quatro vezes: 1º - Na educação infantil, no campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação. Descrevendo a importância da mediação do professor para aproximar a criança da leitura, para a ampliação do seu conhecimento de mundo e para a imaginação e criatividade. 2º- No ensino fundamental na área de linguagens: língua portuguesa; 3º- Nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente no 5º ano, quando aponta o eixo oralidade e fala, sobre a importância de acesso a literatura infantil na produção do texto oral; 4º- Também no 5º ano, no eixo de análise linguística, no processo de produção de texto. Essa configuração permeia a compreensão de que, na BNCC o tópico da mediação da literatura infantil, assume relevância em períodos posteriores à alfabetização, a partir do terceiro ano do ensino fundamental. Significa dizer que a sua relevância é preterida no próprio processo de alfabetização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desse ensaio, articulamos com o apoio de uma revisão bibliográfica pontual, o argumento sobre o potencial do ensino de leitura e escrita como práticas sociais. Na extensão desse argumento, defendemos que a arte da literatura infantil oferece recursos para mediar esse ensino potencializando essa qualidade da leitura e escrita. Com a análise dos tópicos articulada com a revisão bibliográfica alimentamos o propósito de inspirar professores da educação infantil e do ensino fundamental com ideias sobre a recursividade da mediação da literatura infantil. Defendemos que essas ideias devem ser postas em prática não depois que as crianças já tenham alcançado o nível da alfabetização, mas muito antes, nos primeiros momentos do seu ingresso à escola, como estratégia para preservar e fortalecer o contínuo da vida da criança. Isto significa dizer que o uso estratégico da mediação da literatura infantil abre possibilidades para conhecer o cidadão com quem o educador irá conviver.

Quando nos referimos ao uso estratégico, assumimos a contramão da prioridade do ensino de grafemas e do treino fonológico mecânico. No lugar dessa conduta pedagógica, deve-se priorizar a criatividade na produção de sentidos, com a qual emergem a compreensão que as crianças conquistam sobre suas experiências no mundo

com as pessoas. A aprendizagem dos fonemas e dos grafemas serão uma consequência do interesse da criança por se aproximar ainda mais das pessoas e do conhecimento sobre o mundo. Como auxílio para esse interesse, a apresentação escrita da literatura (agora no nível do ensino fundamental) também promove uma experiência metalinguística integradora, na medida em que os seus significados podem ser espelhados na forma como o próprio *self* olha para o mundo.

Na análise que tecemos, defendemos que a propriedade artística da literatura infantil a potencializa para fomentar processos de produção de sentidos pois nos oferece recursos para transitar entre o passado e o futuro, na janela do presente. Dito de outra forma, a literatura nos habilita para criar metáforas sobre a vida real. Esse intercâmbio entre o real e o imaginário, entre o que é conhecido e o novo, torna a literatura um bem cultural fascinante, capaz de fazer emergir em nós, uma potência de ação sobre o mundo, que precisa ser gestada desde o início da vida escolar.

Nesse funcionamento, as atividades com a literatura em sala de aula possibilitam um intercâmbio entre conhecimentos cotidianos (aqueles derivados das experiências dos alunos) e conhecimentos científicos (sistematizados pela escola), uma vez que a literatura infantil é uma prática cultural, historicamente presente na vida das crianças dentro e fora da escola. Avaliamos, contudo, que o potencial da mediação da literatura infantil foi subestimado nas diretrizes da BNCC. A prioridade para ênfases antigas nos códigos da leitura e escrita sugerem o não reconhecimento do nosso argumento de que a leitura e escrita devem ser ensinadas, sobretudo, como práticas sociais. Além disso, ao incentivar condutas antigas, essas diretrizes reforçam metodologias ineficientes para promover, no âmbito dos cenários educacionais, o contínuo entre aprendizagem e desenvolvimento humano pois, para favorecer a esse contínuo, faz-se necessário reconhecer a natureza social e política de todas as atividades humanas.



## REFERÊNCIAS

ANJOS, T.M.A.; SILVA, C.A. Literatura infantil e sua interface com o desenvolvimento da leitura e da escrita na educação infantil: um olhar reflexivo. **Rev. Interfaces da educação**. Parnaíba, v5, n3, p.141-156, 2014.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievsky**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicol. Soc.**, vol.26 no.1 Belo Horizonte Jan./Apr., 2014.

BRITO, T. S. **Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: Um estudo de caso**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CARREGOSA, M. C. de O. A importância da literatura infantil para a aprendizagem significativa da criança. **Rev. Letrando**, v1. Jan/jun, 2012.

CHAGAS, L. M. M.; DOMINGUES, C. A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v.33, n. 1, 77-95 jan./abr. 2015.

CHAVES, M.; CORRÊA, V.S.; MACHADO, V.R.B.F.; SILVA, A.A. Aprendizagem e desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com literatura infantil. **Rev. Psicopedagogia**, 2014.

COLOMBO, F. J. **A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017.

DANTAS, M. L.; UCHÔA, S. A. O.; CABRAL, S. A. A. O.; PIRES, T. S. J.; MARACAJÁ, P. B. Processos de leitura, concepções e tendências para o ensino. **Revista Verde** (Pombal - PB - Brasil), v 9, n. 5 , p. 170 - 174, dez, 2014.

DRUZIAN, A. **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica**. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. **Estudos de Psicologia**/ Campinas, 33(2), 247-259, abril – junho, 2016.

FARIAS, F. R. A.; RUBIO, J. D. A. S. Literatura Infantil: A contribuição dos Contos de fadas para a Construção do Imaginário Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 3 – nº 1 - 2012.

HOLANDA, A. **Contando histórias: uma ponte para o letramento**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.

LIMA, L. R. S. M. S. **Self e literatura: considerações sobre o desenvolvimento na educação de crianças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

LUGLE, A. M. C. **A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 20 mar 2020.

MILITÃO, G. M. **O significado da leitura literária no processo de alfabetização**. 2015. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MOTA, M. E. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 105-111, dez. 2005. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2005000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 03 jan. 2020.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educ. Pesqui.** [online]. vol.30, n.2 [cited 2020-01-13], pp.211-229, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200002) Acesso em 13 jan 2020.

OLIVEIRA, S. C. S. **É HORA DA HISTÓRIA: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

ORIANI, A. P. **Série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre, Artmed, 12ª ed., 2013.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

SAMPAIO, A. A. S. Skinner: sobre ciência e comportamento humano. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v.25, n.3, p.370-383, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932005000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000300004&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 05 Abr. 2020.

SILVA, G. F. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, N. M. V.; VASCONCELOS, A. N. O self dialógico no desenho infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 346-356.. 2013. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200015> Disponível em: 18 Ago 2019.

SOUZA, B. S. A. **As práticas de Leitura e Escrita: A transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, D. S. **As crianças e seus heróis: considerações sobre dinâmicas do self dialógico no desenvolvimento infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. C. G. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estud. psicol.*, Campinas, 35(4), 375-388, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. de F.; ALMEIDA, S. H. V. de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 29, p. 27-55, dez. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752009000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752009000200003&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 05 abr. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

### **CAPÍTULO 3: A MEDIAÇÃO DA LITERATURA NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **RESUMO**

É amplamente reconhecido que o contato precoce de crianças com a literatura infantil ajuda na aprendizagem de leitura e escrita. Todavia, há uma escassez de pesquisas que invistam em explicações sobre os processos psicológicos subjacentes que tornam a literatura um recurso importante no ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Essa foi a nossa motivação. Realizamos uma pesquisa-intervenção com o objetivo de investigar a mediação da literatura no processo ensino aprendizagem de leitura e escrita. Participaram desta pesquisa professoras e alunos de uma escola de ensino fundamental. Na metodologia cumprimos duas etapas. Iniciamos com uma sondagem para levantar informações prévias sobre o ensino de literatura na escola. Para essa sondagem, utilizamos três procedimentos: 1- entrevista com professoras que ensinava literatura, 2- observação-participante em aulas de literatura e 3- análise prévia do nível de aprendizagem da escrita das crianças participantes da pesquisa. Na segunda etapa, realizamos com as crianças, oficinas de literatura combinadas com a produção de textos colaborativos. Os resultados apontaram que a mediação da literatura infantil ativa as experiências do *Self* e, dessa forma, embasa o enfoque na aprendizagem de leitura e escrita como práticas sociais. Concluímos que a mediação da literatura combinada com a produção de textos colaborativo favorecem a integração dos processos subjacentes aos usos da linguagem e à reflexão metalinguística das crianças. As atividades pedagógicas com esse formato abrem oportunidade para a criatividade na aprendizagem e desenvolvimento dos usos de linguagem oral e escrita de maneira indissociável.

**Palavras-chave:** Leitura; escrita; literatura infantil; escrita colaborativa.

#### **ABSTRACT**

It is widely recognized that children's early contact with children's literature aids in learning to read and write. However, there is a dearth of research that invests in explanations of the underlying psychological processes that make literature an important resource in the teaching-learning of reading and writing. This was our motivation. We carried out a research-intervention with the objective of investigating the mediation of literature in the teaching-learning process of reading and writing. Teachers and students from an elementary school participated in this research. The methodology consisted of two stages. We started with a survey to gather previous information about the teaching of literature at school. For this survey, we used three procedures: 1- interview with teachers who taught literature, 2- participant-observation in literature classes and 3- prior analysis of the learning level of the writing of the children participating in the research. In the second stage, we conducted literature workshops combined with collaborative text production with the children. The results pointed out that the mediation of children's literature activates *Self's* experiences and, in this way, supports the focus on learning to read and write as social practices. We conclude that the mediation of literature combined with collaborative text production favors the integration of processes underlying language uses and children's metalinguistic reflection. Pedagogical activities with this format open up opportunities for creativity in learning and developing the uses of oral and written language in an inseparable way.

**Keywords:** Reading and writing; children's literature; collaborative writing.

## INTRODUÇÃO

Ao longo do trabalho que descreveremos, exploramos o argumento no qual a leitura e a escrita são práticas sociais, considerando-se que são processos que não se iniciam nem encerram apenas nos espaços e atividades propostas pela escola. São práticas sociais por atender as necessidades de comunicação da sociedade em um determinado tempo histórico. Considerando que nas práticas de leitura e escrita há sempre um diálogo com um outro.

Há, entretanto, no funcionamento das instituições educacionais, uma tendência para separar processos integrados na dinâmica complexa das experiências humanas no mundo. Essa separação, se reflete, por exemplo, na pouca atenção dos educadores para os processos relacionados com a leitura e produção de símbolos escritos que antecedem a entrada da criança na escola, como por exemplo o desenho infantil. O principal resultado dessa insuficiência de atenção é o distanciamento entre o ensino e a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita que eles sustentam em seus métodos.

Quando analisamos esse cenário, no qual se sacrifica o contínuo dos processos de desenvolvimento humano em prol da tradição de concepções e métodos, somos inclinados à defesa de uma revisão profunda nos processos educacionais relacionados como o período da alfabetização. Nessa perspectiva, apontamos para a mediação da literatura infantil no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Destacamos que características da arte da literatura fazem-na atuar como integradora das experiências psicológicas humanas e, dessa forma, podem ser relevantes para abordagens pedagógicas que se propõem a preservar o contínuo entre a vida cotidiana e as atividades na escola, principalmente para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Quando apontamos a mediação da literatura infantil pressupomos o âmbito dos processos de significação, que integram todas as formas de experiências humana com linguagem, que a escola, por vezes, didaticamente, força uma desconexão.

A partir de posições defendidas por Vigotski (2001) na sua obra “Psicologia da Arte”, psicólogos escolares de abordagem crítica, utilizam-se do conceito de “mediação estética” em suas pesquisas e intervenções. Esse conceito diz respeito ao desenvolvimento das formas complexas de pensamento disparadas a partir da experiência com a arte. Refletindo sobre essas intervenções, Souza *et al* (2018) destacaram que “é preciso considerar também que as emoções, como constitutivas das significações que se produzem nas relações empreendidas nas práticas cotidianas, à semelhança do que ocorre com as ações e com os pensamentos, se automatizam e se cristalizam” (p.379). Com essa

reflexão, esses pesquisadores sinalizam a relação entre a experiência com a arte (que inclui a literatura) e o funcionamento integrado das funções psicológicas humanas (que inclui suas emoções). Defendemos, então, a migração dessa reflexão para os cenários pedagógicos nas classes iniciais do ensino fundamental, considerando-se o recurso da mediação estética relacionada a literatura infantil.

Vigotski (2001) considerou possibilidades de ações pedagógicas referente a arte da literatura. Todavia, alertou para os casos em que escola descaracteriza a função principal de prazer da arte da literatura, para privilegiar o ensino de suas estruturas linguísticas, tomando-se a perspectiva mais tradicional do ensino da língua através da literatura nas escolas. Por outro lado, ele considerou que o professor pode contribuir para a formação e manifestação artística dos alunos, se utilizar a arte enquanto mediadora dos processos de desenvolvimento. Sobre esse aspecto, ele destacou que a posição do herói na literatura infantil favorece a identificação da criança com a história contada. Essa identificação, por sua vez, pode ser um recurso para exploração pedagógica para ensino da leitura e escrita (BARRERA E MALUF, 2003; FARACO, 2012). O funcionamento integrado dos processos cognitivos mediados pela linguagem (VIGOTSKI *et al*, 2014) suporta a expectativa de que a identificação com o herói infantil, desperta a criança leitora para uma estrutura lógica, coerente e completa que a linguagem escrita revela.

Argumentamos, então, que o uso da literatura combinada com a escrita espontânea e colaborativa desde o início da vida escolar potencializa o processo criativo da criança, com a possibilidade de ser autora de suas próprias histórias. Acreditamos que essa experiência de criação desvelam-lhes conceitos para lidar com conflitos da vida cotidiana, por exemplo, preservando-se, pedagogicamente, o contínuo entre a vida dentro e fora da escola. A combinação de elementos da história com aspectos totalmente novos e organização de situações diferentes, fala-nos desse potencial criador da literatura, que dispara a emergência/ativação das experiências do *Self*. Esse é, portanto, o efeito quando solicitamos que crianças produzam histórias, baseando-se em outras histórias que lhes foram contadas, ou que elas mesmas leram. Sobre os processos subjacentes a esse efeito, Vigotski (2009) observou:

[...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (p. 23).

Acrescentamos que, quando as crianças são estimuladas pedagogicamente para compor textos em duplas, ou seja, estimuladas para escrita colaborativa, essa imaginação é favorecida com as trocas intersubjetivas. De acordo com Santos (2017), a escrita colaborativa proporciona às crianças mais oportunidade para refletir sobre a linguagem escrita, a partir da troca verbal, além de aumentar significativamente sua capacidade argumentativa. Quando um professor solicita às duplas que produzam textos a partir da história que lhes fora contada, a atividade proposta ( a produção do texto) é alvo de duas perspectivas distintas de olhar e, portanto, as possibilidades para escrita são ampliadas. A escrita é o tempo inteiro negociada; há então, mais diversidade na criação. A situação que emerge é instável e indeterminada, sustentada no encontro dos questionamentos das crianças, para si mesmas e para o parceiro na dupla.

Destacamos, ainda, que as atividades com a literatura em sala de aula possibilitam um intercâmbio entre conhecimentos cotidianos (aqueles derivados das experiências dos alunos) e conhecimentos científicos (sistematizados pela escola), uma vez que a literatura infantil é uma prática cultural, historicamente presente na vida das crianças dentro e fora da escola. Dessa forma, ela é uma ferramenta essencial para abordar a aprendizagem de leitura e escrita para além da codificação e decodificação da língua escrita como sistema, pois fomenta abstração e criatividade, aspectos que, de acordo com Martins *et al* (2018), são essenciais para a formação de um bom leitor e escritor.

Nossa hipótese na presente pesquisa é que dicotomias frequentes nas atividades escolares não são favoráveis ao ensino de leitura e escrita e a literatura auxilia a criança a compreender as dimensões fonológica, sintática e semântica da linguagem de maneira indissociável. Além disso, destacamos que a literatura desvela para a criança possibilidades para produzir sentidos sobre suas experiências. Na sua apresentação como linguagem escrita, a literatura promove uma experiência metalinguística integradora, na medida em que os seus significados podem ser espelhados na forma como o próprio *Self* olha para o mundo. Estudos já confirmaram possíveis contribuições da literatura infantil para o ensino da leitura e da escrita (MILITÃO, 2015; HOLANDA, 2015; OLIVEIRA, 2018). Todavia, esses estudos não descreveram nem discutiram sobre as razões para esse potencial. Eles ainda não responderam a pergunta: quais possíveis processos psicológicos e atributos subjacentes à mediação da literatura infantil potencializam a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças? Assumimos na presente pesquisa o desafio de buscar respostas para essa pergunta, considerando a necessidade dessas respostas para

proposição de metodologias e condutas pedagógicas nas quais se explorem com eficiência esse potencial.

## **METODOLOGIA**

### **1. Tipo de pesquisa**

Debates atualizados acerca da pesquisa em psicologia apontam para a necessidade de revisão dos métodos tradicionais, que privilegiam o teste de uma relação de causalidade linear e pressupõem a neutralidade do pesquisador (VALSINER, 2014). Contrários a esse modelo de produção de conhecimento científico, assumimos na presente pesquisa uma abordagem *idiográfica*, que prioriza a produção de sentidos do pesquisador sobre a atividade realizada. Nessa abordagem, valoriza-se a descrição densa dos processos investigados para viabilizar explicações sobre as questões que motivaram a pesquisa (RONDEL, 2002/2003).

Adotamos também pressupostos de Valsiner (2012) no que se refere ao *ciclo metodológico*. Segundo o autor “os cientistas não são autômatos racionais, mas seres humanos subjetivos, pessoalmente envolvidos, com preferências subjetivas e posições, a partir das quais consideram os assuntos de sua pesquisa” (p. 301). O autor defende a metodologia de pesquisa como processo de construção de conhecimento, tomando como central a figura do pesquisador que, ao se deparar com os fenômenos, reflete sobre sua pesquisa a fim de propor novos caminhos ao longo do percurso, mantendo uma constante relação entre suas bases axiomáticas, os dados empíricos e as teorias já conhecidas.

Em síntese, alinhamo-nos com as perspectivas de investigação científica que rompem com a ideia do pesquisador neutro. Realizamos uma *pesquisa-intervenção*, um tipo de pesquisa participativa que tem a intenção de produzir mudanças no campo estudado. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador se implica na transformação da realidade social com a qual se depara (ROCHA e AGUIAR, 2003; PAULON e ROMAGNOLI, 2010). O nosso objetivo foi investigar a função de mediação da literatura infantil no processo de aprendizagem de leitura e escrita das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

### **2. Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica Prefeito Antônio Lins de Souza, localizada no município de Rio Largo. Após contato da pesquisadora com a gestão da escola, com apresentação do projeto de pesquisa (seus



objetivos e metodologia) e esclarecidas todas as dúvidas em relação ao estudo obtivemos a autorização (anexo a) para a realização da pesquisa nas dependências da escola.

O projeto da presente pesquisa foi submetido para análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da plataforma Brasil, com o título de *A função de mediação da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita*. Após ajustes e correções solicitadas pelos avaliadores, foi autorizada a sua execução, a partir da emissão do parecer consubstanciado nº 3.635.510 (anexo b).

### **3. Participantes**

Participaram desta pesquisa 2 professoras e 40 alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental<sup>2</sup>. Após a autorização da escola consultamos as professoras de cada turma sobre a disponibilidade para participar desta pesquisa. Após a consulta, elas foram convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice a). Considerando que a participação na pesquisa foi voluntária, contamos com o auxílio das professoras e da gestão da escola para o encaminhamento dos TCLEs direcionados aos pais/responsáveis (apêndice b) pelas crianças. Nesse sentido, as professoras encaminharam um informativo junto ao TCLE na agenda dos alunos. Também foi informado aos pais que a pesquisadora estaria na escola em dias e horários pré-estabelecidos, para os esclarecimentos, nos casos de dúvidas.

Para garantirmos a livre participação das crianças durante as oficinas, solicitamos que elas assinassem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (apêndice c). A assinatura foi recolhida antes da primeira oficina, após conversa da pesquisadora com a turma. Neste momento lemos o termo e explicamos, passo a passo, a nossa pesquisa. Em seguida recolhemos a assinatura das crianças participantes.

### **4. Procedimentos para construção dos dados**

Para a construção de dados, esta pesquisa-intervenção cumpriu duas etapas. Na primeira, levantamos informações prévias sobre as atividades com a literatura infantil na escola. Nessa etapa, levantamos informações sobre como as professoras trabalhavam com literatura em sala de aula e sobre o nível de desenvolvimento da escrita dos alunos. Na

---

<sup>2</sup> A realização da pesquisa nestas turmas (1º e 2º ano do ensino fundamental) justifica-se por serem as turmas que compõem o ciclo de alfabetização e que de acordo com a BNCC e a PNA devem ser o período destinado para alfabetizar as crianças.

segunda etapa realizamos com as crianças, oficinas de literatura seguidas de oficinas de produção de textos colaborativos. O detalhamento dessas duas etapas foi descrito a seguir.

#### ***4.1 Etapa 1: levantamento de informações prévias (três procedimentos)***

##### ***4.1.1 Entrevista com as professoras***

Um dos procedimentos para o levantamento prévio de informações foi uma entrevista semi-estruturada conduzida com cada professora participante desta pesquisa. As informações relatadas pelas professoras foram registradas pela pesquisadora a partir de anotações durante a entrevista. O roteiro (que orientou a condução da entrevista semi-estruturada (apêndice d) continha dez questões que requeriam informações sobre: a relação das professoras com a literatura, o trabalho com literatura em sala de aula, as formas de avaliação das atividades realizadas a partir do uso da literatura e a suas concepções sobre relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

##### ***4.1.2 Observação em sala de aula***

Com o objetivo de conhecer como as professoras trabalhavam com a literatura em sala de aula, aplicamos, também, o procedimento da observação-participante, duas vezes em cada turma, nas quais encontravam-se alunos participantes dessa pesquisa. Essas observações foram combinadas previamente com as professoras e voltaram-se, exclusivamente, às aulas que envolviam o ensino de literatura. Além disso, as observações foram metodologicamente norteadas por um roteiro, através do qual definimos previamente, alguns aspectos que deveriam ser avaliados durante a observação. Os aspectos foram: Planejamento de aula, metodologia do professor, material utilizado pelo professor e aluno, relação professor-aluno, relação aluno-aluno e participação da turma nas atividades (apêndice d).

##### ***4.1.3 Avaliação prévia da escrita dos alunos***

Após a etapa da observação-participante nas salas de aula, solicitamos às professoras do ensino fundamental que nos disponibilizassem um texto escrito pelos alunos (anexo c) para que pudéssemos avaliar o nível de escrita antes das oficinas. Esses textos foram produzidos em aulas ministradas pelas professoras entrevistadas e refletiram a metodologia por elas desenvolvida em cada turma. Esse foi o terceiro e último procedimento para o levantamento de informações prévias sobre as atividades com literatura na escola.

#### ***4.2 Etapa 2: Oficinas de literatura e produção de texto colaborativo***

A segunda etapa da pesquisa correspondeu à realização de oficinas de literatura alternadas com oficinas de produção de texto colaborativo. Realizamos quatro oficinas com cada turma de ensino fundamental (total de 8 oficinas). Essas oficinas foram registradas em vídeo. As oficinas de literatura foram realizadas a partir da contação de histórias com o livro, uma vez que o livro mobiliza, diferenciadamente, a relação entre literatura e *Self* dialógico, como observou Lima (2017):

A leitura do livro é, dessa forma, uma experiência qualitativamente diferenciada das demais modalidades de veiculação da literatura, que propicia à criança um maior envolvimento e apropriação de características e estruturas distintivas da linguagem escrita. (p. 91)

Os livros que utilizamos durante as oficinas foram selecionados a partir de três critérios, também adotados por Lima (2017): 1) Representatividade de conflitos humanos; 2) Diversidade de gêneros e 3) Pluralidade Cultural.

Todas as oficinas de literatura seguiram os seguintes procedimentos: 1- Organização das crianças em formato de círculo (na rodinha); 2- Apresentação do título do livro, dos seus autores e dos ilustradores da história; 3- Contação da história; 4- Conversa sobre os sentidos atribuídos pelas crianças à história contada; 5- Proposição das atividades: texto individual, desenho colaborativo, texto oral colaborativo e texto escrito colaborativo; 6- Leitura do texto escrito (individual e colaborativo) para toda a turma; 7- Conversa reservada da dupla com a pesquisadora, sobre a produção do texto escrito colaborativo (registrada em vídeo);

Em todas as oficinas de literatura, logo após a contação a pesquisadora fez a seguinte pergunta: “sobre o que fala a história?” Nosso propósito com essa indagação foi proporcionar às crianças mais um momento de produção de sentido sobre a experiência despertada com a história contada (durante toda pesquisa reservamos diversas oportunidades para a produção de sentidos dos alunos). Nesse momento as falas das crianças eram retomadas pela pesquisadora, de modo a fazer com que os sentidos produzidos por elas circulassem em todo o grupo. Na sequência da oficina instruímos aos alunos da seguinte forma: “Agora vocês vão escrever sobre o que a história falou”. O nosso propósito com essa instrução foi a oportunidade para as crianças expressarem pensamentos acerca do que mais lhes chamou atenção na história contada, sem que houvesse alguma indicação por parte da pesquisadora.

Nas oficinas de texto colaborativo o nosso foco esteve na produção escrita dos alunos. Nessa direção, preparamos as atividades de maneira que pudéssemos acompanhar

processos subjacentes à escrita dos alunos após o contato com a literatura. Com vistas a um acompanhamento mais sistemático (de processos supostamente mais simples para o mais complexo) optamos também por proporcionar momentos para a escrita mediada pelo desenho. Justificamos essa decisão por reconhecer que o desenho é a primeira escrita da criança (LURIA 2014; VIGOTSKI, 2007). Nesse raciocínio, nosso propósito foi acompanhar a produção de sentidos na escrita de uma fase mais preliminar (mediada pelo desenho) para um fase mais evoluída, quando os alunos produziram sentidos nos textos escritos, diretamente mobilizados pela experiência com a história contada. No quadro 1 organizamos o conjunto dos procedimentos realizados nas oficinas.

### QUADRO 1 - Esquema de oficinas

Oficina 1	Oficina 2	Oficina 3	Oficina 4
Contação de história 1	Contação de história 2	Retomada do desenho colaborativo 1	Contação de história 3
Texto escrito individual (relacionado com a história 1)	Desenho colaborativo 1 + Texto oral 1 (relacionado com a história 2)	Texto escrito colaborativo 1 (relacionado com o desenho colaborativo 1)	Texto oral + Texto escrito colaborativo 2 (relacionado com a história 3)

Fonte: a autora.

Na **oficina 1** contamos a história do “Tatu-balão” (BARROS, 2014) e, na sequência solicitamos aos alunos para produzirem um texto individualmente considerando a sua escuta da história. Iniciamos também, dessa forma, a nossa exploração sobre a relação das experiências do si-mesmo com a literatura.

Na **oficina 2** contamos a história “A colcha de retalhos” (SILVA e RIBEIRO, 2010) e na sequência solicitamos aos alunos que produzissem um desenho, de forma colaborativa em duplas, considerando a história que contamos. Após o desenho, as duplas foram convidadas a conversar sobre o desenho que produziram.

Na **oficina 3** resgatamos o desenho da oficina anterior e solicitamos que as respectivas duplas produzissem um texto escrito colaborativo. Nesta ocasião entregamos uma folha de papel A4 e uma caneta para cada dupla e instruímos as crianças que uma deveria contar a história e a outra escreveria. Após a escrita do texto colaborativo, solicitamos que as duplas lessem as histórias escritas. Na última oficina (**oficina 4**), contamos a história do “Elmer, o elefante xadrez” (MCKEE, 2009) e na sequência

solicitamos que em duplas, escrevessem um texto de forma colaborativa (observamos agora que essa escrita foi sem a mediação do desenho). Na sequência as crianças foram convidadas para ler a história que escreveram.

Esses procedimentos possibilitaram-nos a análise da mediação da literatura na escrita individual e colaborativa dos alunos, com ou sem mediação do desenho. Nessa análise marcamos as estratégias que as crianças utilizaram em cada uma dessas modalidades de escrita, relacionado-as com a mediação da literatura. Em outras palavras, capturamos a emergência de campos simbólicos disparados na relação da literatura com as experiências de si-mesmo.

## **5. Sobre o registro dos dados**

Os dados da presente pesquisa reuniram relatos de professores, registros da observação-participante, textos e desenhos produzidos pelos alunos e videografia das oficinas. Tanto as entrevistas quanto as observações-participante em sala de aula seguiram um roteiro e, portanto, foram registradas em forma de texto no diário de bordo da pesquisadora. Não sentimos a necessidade de registrar essas informações em áudio ou vídeo, uma vez que se trataram de procedimentos iniciais para a inserção da pesquisadora no campo de investigação, com o objetivo sondar e levantar informações preliminares acerca do objeto da investigação, a mediação da literatura no ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

### ***5.1 Registro em vídeo***

No que se refere às oficinas, reconhecemos que o registro das informações requeria outros procedimentos, considerando sua configuração com maior interdependência de aspectos, que seria perdida, caso utilizássemos unicamente o diário de bordo, por exemplo. Avaliamos esse cenário e observamos que os eventos (dados) que nos interessavam (a produção de sentidos na escrita) revelavam-se em um nível microgenético das informações. Decidimos, então, por utilizar o método da videografia, considerando que a videografia “permite que o pesquisador perceba as minúcias do processo em andamento, sendo indicada ao estudo de ações humanas complexas difíceis de serem descritas de forma satisfatória por um único observador” (LIMA, 2016, p. 42).

Registramos em vídeos duas duplas de cada turma selecionadas previamente (antes do início da pesquisa) durante a atividade de produção de texto colaborativo e

durante a conversa das duplas com a pesquisadora numa sala reservada. A seleção dessas duplas foram procedidas com o auxílio das professoras considerando-se frequência escolar, decisão voluntária das crianças e nível de companheirismo entre os alunos para composição das duplas. Todas as crianças videografadas tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por seus responsáveis, além de seus próprios consentimentos, declarados através de suas assinaturas do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Utilizamos duas câmeras em cada oficina, para garantir a cobertura do registro de detalhes da interação das duplas durante a atividade. Foram produzidos um total de 40 vídeos. Consideramos que o vídeo foi um recurso essencial na medida em que possibilitou que o assistíssemos várias vezes, a fim de descrever e construir explicações mais detalhadas acerca do fenômeno estudado.

## **6. Uma equipe de apoio**

As oficinas consistiram em diferentes atividades e, para a sua realização, precisamos do auxílio de outros recursos humanos. Contamos, então, com o apoio de uma equipe constituída por cinco estudantes do quinto período do curso de graduação psicologia da UFAL. Esses estudantes cursavam a disciplina de Práticas Integrativas e sua participação como equipe de apoio nas oficinas correspondeu ao cumprimento de sua prática nessa disciplina. Essa equipe foi previamente preparada pela pesquisadora, para que se apropriasse da metodologia utilizada na pesquisa. Devidamente preparada, a equipe cumpriu a etapa da observação-participante em sala de aula e, posteriormente, auxiliou nas oficinas de literatura e produção de texto colaborativo.

## **7. Procedimentos de análise dos dados**

### ***7.1 Etapa 1 – Análise do levantamento de informações prévias***

As entrevistas com as professoras, os registros da observação-participante e escrita prévia das crianças foram transformados em textos (dados verbais) e sua análise consistiu em uma apreciação minuciosa sobre significados neles emergentes acerca das respectivas atividades. Para organização desses significados construímos categorias de informações, sem a finalidade, no entanto, de apontar índices de frequências, mas para apontar diretrizes para uma interpretação das informações. A interpretação decorrente

dessa análise será apresentada nos resultados, no formato de uma narrativa escrita pela pesquisadora.

### ***7.2 Etapa 2 – Análise dos textos individuais e colaborativos***

A fim de capturar sentidos veiculados no texto das histórias que contamos para as crianças durante a pesquisa e relacioná-los aos textos produzidos pelas crianças realizamos os seguintes procedimentos:

1. Destacamos unidades temáticas do texto das histórias que contamos para as crianças. As unidades temáticas foram abordadas aqui considerando-se as discussões de Bakhtin e Volochinov (1988) sobre a indissociação entre “tema” e “significação”. O nosso procedimento (ver GUIMARÃES, 2018) consistiu em observar a frequência de palavras repetidas pelo menos três vezes (esse número de repetição foi tomado observando-se também a relação entre palavras com um mesmo sentido). A denominação do tema consistiu na indicação da palavra repetida. Por exemplo, na história “tatu balão” a palavra Sonho aparece na história três vezes e a expressão ser balão, que é o sonho do tatu, aparece duas vezes. Dessa maneira consideramos **sonho** como uma unidade temática presente na história.
2. Destacamos unidades temáticas dos textos escritos pelas crianças (utilizamos o critério descrito no item anterior);
3. Confrontamos a produção de sentidos a partir das unidades temáticas apresentadas nos textos escritos pelas crianças com as unidades temáticas das histórias que lhes contamos;
4. Destacamos a relação que as crianças fizeram entre os temas das histórias que lhes contamos com seu cotidiano a partir dos textos que elas escreveram.
5. Destacamos indicativos da colaboração durante a produção do desenho e do texto escrito;

Depois de assistirmos exaustivamente aos vídeos, orientando-nos pelos procedimentos descritos acima, esquematizamos duas direções de análise: primeiro ocupamo-nos com análise da produção de sentidos; em seguida, ocupamo-nos com a análise dos indicativos de colaboração.

#### ***7.2.1-Foco em processos na produção de sentidos***

Na nossa abordagem da produção de sentidos voltamos o olhar para os processos e não preferencialmente para conteúdos, como ocorre com mais frequência na pesquisas que estudam a produção de sentidos. Por análise da produção de sentidos referimo-nos,

então, a abordagem da relação entre as unidades temáticas das histórias contadas nessa pesquisa com os sentidos atribuídos pelas crianças nos seus textos escritos. A partir da mediação da literatura capturamos essa relação nas seguintes situações: 1- Quando as crianças recorreram a substituição de palavras da história original por outras com sentidos semelhantes no seu texto escrito; 2- Quando as crianças fizeram o uso do discurso direto; 3- Quando as crianças fizeram referência explícita a suas experiências cotidianas;

### *7.2.2 - Análise do processo de cooperação na escrita*

Para a análise da colaboração destacamos a presença de expressões verbais e não-verbais da comunicação que indicavam consideração e interdependência/resposta ao turno anterior do parceiro na interação, tendo como foco dessa consideração a realização da atividade em curso. Por exemplo, quando um dos alunos da dupla, desenhava ou escrevia, comentando para o parceiro sobre o quê desenhava ou escrevia; quando um dos integrantes da dupla apontava para um alvo, respondendo perguntas do parceiro; quando os parceiros trocavam materiais etc.. Considerando-se que as atividades tinham como conteúdo as histórias contadas nas oficinas, a análise da mediação da literatura no processo de escrita colaborativa consistiu na avaliação sobre a composição desse indicativos de cooperação e sobre sua função para a realização da atividade.

### *7.3- Ajustes no procedimento metodológico: mais uma conversa com as duplas videografadas*

De acordo com o ciclo metodológico proposto por Valsiner (2012), o pesquisador tem a liberdade para realinhar seu instrumento metodológico quando considerar necessário. Recorremos a essa possibilidade, após assistir aos vídeos das oficinas no início da nossa análise. Nesse momento, reconhecemos uma necessidade de voltarmos à escola para conversar com algumas crianças sobre a sua escrita.

Justificamos essa necessidade por que algumas crianças não conseguiram ler o seu texto escrito, no momento que reservamos metodologicamente para essa leitura. Entretanto, embora elas não conseguissem ler o texto que elas mesmas escreveram, elas contavam as histórias olhando para o próprio texto em mão, como se estivessem lendo. Marcamos esse funcionamento, durante a nossa análise, quando tivemos em mãos ao mesmo tempo os vídeos e os textos escritos pelas crianças. Observamos a falta de correspondência entre os grafemas do texto escrito e a leitura das crianças.



Essas ocorrências alertaram-nos para a necessidade de conversarmos pontualmente com essas crianças, a fim de esclarecer essas situações. Voltamos, então, à escola para conversar com três crianças que se enquadraram nessas ocorrências. No nosso retorno, conduzimos-nas individualmente para uma sala reservada. Nesta sala, resgatamos com elas o momento da oficina quando solicitamos a sua leitura. Usamos o respectivo vídeo para esse resgate, ao mesmo tempo em que as crianças tinham em mãos, o texto que elas liam no vídeo. Assistimos juntos ao respectivo vídeo. Depois que o vídeo encerrou, solicitamos para as crianças relerem o texto. Observamos suas dificuldades e conversamos com elas para compreender, de fato, a escrita e a leitura naqueles casos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **1. Das entrevistas e observação-participante**

A partir dos registros das entrevistas e observação-participante em sala de aula, levantamos informações sobre como as professoras utilizavam a literatura em suas aulas e os reflexos dessas aulas de literatura na escrita das crianças. Destacamos três direções nessas informações: 1) sobre a relação das professoras com a literatura; 2) sobre a metodologia que elas utilizam em sala de aula e 3) sobre as formas de avaliação utilizadas nas atividades com literatura. Por fim, avaliamos a escrita das crianças relacionando-a à metodologia utilizadas pelas professoras.

Acerca da sua relação com a literatura, a professora 1 (P1) relatou que particularmente não lê muito e que não gosta de literatura. Ela justificou esse distanciamento da literatura com a falta de incentivo da escola e da família durante a sua infância. Quando questionada sobre o que a literatura mobiliza em sua ação enquanto educadora ela falou especificamente da literatura infantil que utilizava em sala de aula e disse perceber o incentivo à leitura que a literatura infantil proporciona aos seus alunos. Para ela, os textos ampliavam seu conhecimento de mundo, proporcionavam novas experiências às crianças. Ela disse perceber o papel da literatura infantil também no seu crescimento pessoal e profissional. Avaliamos que o lamento de P1 por não ter sido incentivada desde cedo a ter gosto pela leitura da literatura parece encontrar redenção nas suas aulas, pois, a partir da nossa observação-participante, marcamos que durante a sua contação de histórias para seus alunos, ela sinalizava ter um conhecimento prévio e envolvimento com a história.

No que se refere à metodologia como esta professora (P1) conduzia as aulas com literatura, ela relatou que realizava diariamente o momento da leitura deleite. Todos os dias ela selecionava um livro, organizava os alunos na rodinha (todos sentados no chão em círculo). Então ela fazia uma sondagem que consistia em apresentar a capa do livro para as crianças e questioná-las sobre o que elas achavam que aquela história falava. Posteriormente, P1 apresentava o título, os autores e os ilustradores do livro e procedia com a contação da história. Após a leitura, ela conversava com as crianças sobre a história, fazendo as perguntas clássicas de interpretação de texto.

Durante a observação-participante das aulas, confirmamos que as crianças estavam acostumadas com o momento da leitura deleite. Elas já conheciam o ritual e ficavam atentas à história. Outro aspecto relatado por P1 confirmado durante as aulas foi que ela ouvia os comentários dos alunos acerca da história e fazia perguntas acerca do texto lido. Na sala de aula marcamos, contudo, que P1 não explorava a experiência própria das crianças com a literatura; isto é, quando as crianças comentavam sobre os fatos da sua vida relacionadas à história contada, P1 não aprofundava a discussão e permanecia nas questões gerais do texto.

Destacamos a ausência da articulação entre a literatura e as experiências do *Self* que a criança trazia à tona no momento da contação. Essa articulação poderia ser explorada pedagogicamente, como um recurso da mediação da literatura para ensino de leitura e escrita. Na metodologia que P1 aplicava, observamos o privilégio da ênfase sobre a aprendizagem de sons das palavras (consciência fonológica), reforçando o reducionismo histórico, nas concepções e práticas de educadores que trabalham com a alfabetização de crianças (HOLANDA, 2015; MILITÃO, 2015; OLIVEIRA, 2018).

Durante a nossa observação-participante em sala de aula, marcamos que a atividade derivada da contação da história, remetia-se a presença de algumas palavras nesse texto, as quais as crianças deveriam escrever, utilizando-se como recurso pedagógico, o alfabeto móvel. Confirmamos, dessa forma, a prioridade para o ensino da dimensão fonética da língua, preterindo-se a exploração pedagógica dos processos de produção de sentidos dos alunos, aspecto bastante enriquecido nas atividades com a mediação da literatura. Não queremos dizer, entretanto, que as atividades para ensino dos sons das palavras devam ser abolidas ou desaconselhadas; mas defendemos que a produção de sentidos deva ser a figura principal no cenário do processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita mediado pela literatura.

Argumentamos, então, que os sons das palavras, poderão ser objeto da atenção das crianças, na medida em que estas se interessem por palavras, as quais precisam para comunicar seu pensamento e sua opinião. Portanto, o interesse pela palavra levará a criança a aprender sobre seu som e seus aspectos gráficos. Nesses cenários educacionais, estimular o interesse das crianças pelas palavras, torna-se um caminho metodológico, no qual o educador precisa se apropriar do potencial da literatura, para integrar as experiências cotidianas das crianças (experiências do *Self*) com os interesses pedagógicos da escola, na expectativa do ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

No que se refere à avaliação de P1 sobre as atividades com literatura durante a entrevista, destacamos duas direções: na primeira, ela avaliou o uso da literatura em sala de aula; na segunda avaliou os impactos da literatura para o desenvolvimento dos seus alunos e alunas. Para P1, a literatura é uma grande aliada, pois as crianças fixam a atenção, participam da aula, questionam e se divertem com as histórias. De fato, esses aspectos foram evidentes durante a nossa observação-participante. As crianças estavam habituadas com o momento da contação de história, ficavam atentas e muitas vezes manifestavam questionamentos ou colocações diferentes do tradicional ou do esperado pela professora, demonstrando assim sua produção de sentido e a ativação da imaginação gerada pelo contato com a literatura.

Na avaliação de P1 sobre os impactos da experiência com literatura em sala de aula no desenvolvimento das crianças, ela mencionou progressos no gosto pela leitura, na interpretação dos textos, no pensamento crítico e na imaginação. Outro ponto destacado por ela foi a melhora na timidez de algumas crianças, uma vez que na “rodinha” elas são estimuladas para falar sobre a história contada. De fato, confirmamos que, na rodinha formada por P1, todas as crianças eram ouvidas e valorizadas em suas falas, ainda que não houvesse uma exploração dos conteúdos por elas trazidas. Destacamos, ainda, que a postura de P1 priorizava o trabalho individual, mas incentivava o auxílio mútuo entre as crianças, de maneira que as carteiras estavam organizadas em círculo ou em duplas. Durante as atividades propostas, ela circulava pela sala, proporcionando a ampla participação das crianças e se aproximava para apoiar aquelas com mais dificuldades.

A Professora 2 (P2), por sua vez, relatou que gostava de ler e atualmente dedicava a maior parte do tempo à leitura de textos infantis, para atender as demandas de sua turma. Falou ainda que a escola dispõe de um bom acervo para o trabalho com literatura em sala de aula e que conseguia trabalhar bem com as crianças.

Sobre o trabalho com literatura em sala de aula, P2 mencionou também a leitura deleite diária e a rodinha com as crianças no momento da contação de histórias. Como marca do seu planejamento, P2 levava dois livros e, antes de iniciar a contação, pedia que as crianças escolhessem qual história gostariam de ouvir. Em nossa observação-participante, marcamos o envolvimento da turma, que levantavam hipóteses sobre as histórias durante a contação. Mas algumas crianças ficavam chateadas quando a história que queriam ouvir não era a escolhida. Nesses casos, P2 prometia a contação da história não escolhida na aula seguinte. Escolhido o livro ela apresentava o título, autores e ilustradores e começava a contação.

Todavia, durante a nossa observação-participante, marcamos outro funcionamento nas aulas de literatura ministradas por P2. Por exemplo, ao invés de combinar com as crianças antes do início, que ficassem em silêncio e prestassem a atenção para a história, P2 reprendia os alunos que conversavam ou estavam desatentos durante a contação. Interpretamos que esses alunos talvez não estivessem acostumados ou não apreciassem esse momento de leitura deleite, diferente do que se observou com os alunos da P1. Apenas alguns alunos de P2, tiveram uma participação significativa, reservando atenção para a história, tecendo comentários e questionamentos.

Marcamos, ainda, que o momento da contação de história, ou a leitura deleite, não se conectava à atividade proposta logo em seguida. Ou seja, não havia por parte da professora a exploração pedagógica da história. De forma genérica, ela enfatizava a nomeação das letras, logo após a contação de história. Além disso, durante a realização das atividades propostas, a professora circulava pouco pela sala de aula e permanecia a maior parte do tempo sentada em sua mesa atendendo aos alunos que se aproximavam. As carteiras estavam organizadas em fileiras e a professora prezava pelo silêncio e reprendia os alunos quando estes tentavam conversar com os colegas mais próximos, conduta pedagógica que sugere sua preferência pela atividade individual.

No que se refere às formas de avaliação dos seus alunos, P2 relatou que era contínua; que acompanhava o desempenho das crianças na leitura no dia a dia da sala de aula e reconhecia que seus alunos ainda “não leem muito”. Ela contou que todos os dias fazia observações quanto ao processo de leitura das crianças. Marcamos o foco na leitura separada da escrita. Além disso, a leitura era avaliada como habilidade para a codificação e decodificação sonora. Constatamos essa conduta quando, acompanhamos a realização de uma atividade de escrita durante nossa observação-participante. A atividade requeria que as crianças escrevessem um cartão do dia dos pais. Todavia, o texto desse cartão fora

escrito pela própria professora no quadro, que solicitou a leitura das crianças e, em seguida que elas copiassem em seus cartões. Ora, se o cartão é para os pais, porque não permitir que as crianças digam a seus pais o que querem dizer? O que pensam ou sentem?

Não é preciso muito esforço para revelar a ausência do enfoque na produção de sentidos, embora a utilização da literatura infantil. A repetição praticada como leitura e escrita (a cópia) retira das crianças a possibilidade de criação, de imaginação e de reflexão metalinguística, o que deve ser explorado em atividades de escrita. Quando P2 comentou que as crianças ainda “não leem muito” sugeriu a ideia de que se não leem também não têm capacidade para escrever. Assim, todas as atividades de escrita se limitam à cópia. Consideramos que se limitar à cópia, como forma de “fazer certo”, de abolir o “erro” é um impedimento ao exercício da leitura e escrita como práticas sociais.

Em alguns momentos, marcamos desencontro entre o relato de P2 na entrevista e a nossa observação-participante do seu trabalho em sala de aula. Embora de forma menos significativa, marcamos também esse desencontro nos relatos de P1. Esse desencontro estimulou-nos a reflexão sobre como as professoras compreendem e comunicam sobre a relevância da atividade com literatura em sala de aula. Seja pela rotina mecanizada, pelas cobranças de seus superiores ou até mesmo da família das crianças, sua prática parece estar deslocada de suas concepções.

Em alguns momentos, por exemplo, combinávamos a observação-participante para um dia em que a professora utilizaria a literatura em sala de aula. Mas, ao chegar na escola no dia e horário combinados, outras atividades eram realizadas. Isso nos levou a pensar que o trabalho com literatura é subestimado à qualidade de distração e passatempo, de forma que ocupam uma importância menor no planejamento das professoras.

As informações prévias levantadas na nossa sondagem inicial reforçam discussões de Colombo (2009), ao apontar para a ausência do uso da Literatura Infantil nas práticas voltadas à formação do leitor e para um desvio entre o discurso e a prática de alguns professores. O autor destacou ainda que, apesar de terem consciência de algumas das contribuições da Literatura Infantil na formação da criança leitora, muitos não sabem como organizar e sistematizar esse trabalho. Configura-se, portanto, um ciclo vicioso, quando o enfoque no ensino de literatura é preterido na formação desses educadores.

## **2- Da avaliação prévia da escrita das crianças**

Para avaliar a escrita das crianças adotamos como critério principal a relação entre a metodologia utilizada pela professora para ensino de escrita e a organização textual das

crianças a partir dessas instruções, considerando-se que a ação da professora impacta significativamente na forma como as crianças produzem sua escrita. Apesar de algumas diferenças metodológicas na condução das atividades com literatura na sala de aula e na postura pedagógica diante das crianças, no que se refere ao ensino da escrita, tanto na sala de P1 quanto na sala de P2, a ênfase se concentra sobre a dimensão fonética da língua. As atividades de escrita das crianças que avaliamos se resumiram praticamente à cópia. Na sala da P1 foi utilizada uma parlenda<sup>3</sup> escrita numa cartolina e afixada no quadro branco. Essa parlenda foi lida em voz alta por todas as crianças. Na verdade, as crianças já a conheciam de cor. Em seguida, as crianças copiaram-na no caderno (anexo C). Na sala de P2 avaliamos a escrita de uma fábula, que seguiu a mesma lógica. As crianças copiaram o texto do quadro branco para os seus cadernos (anexo C).

Nas duas atividades destacamos que não há o incentivo para a escrita espontânea em sala de aula. Um argumento utilizado pelas professoras é o de que as crianças ainda não estão alfabetizadas a ponto de escreverem seus próprios textos. Discordamos aqui esse argumento, visto que, independente da ortografia ou gramática apresentada pelas crianças, desde muito cedo, quando são estimuladas, elas podem ser autoras de seus próprios textos, pois são capazes de produzir sentido e de construir narrativas próprias dadas as condições adequadas (VIGOTSKI, 2009). Avaliamos que, com a prioridade para a cópia, as professoras anulam o potencial das crianças de elaboração de pensamentos próprios e opiniões. Pesquisas recentes, citadas anteriormente, destacam a falta de investimento de professores sobre a produção espontânea das crianças nas séries iniciais (SOUZA, 2011; HOLANDA, 2015; LUGLE, 2015).

### **3- Da análise das oficinas de literatura e texto colaborativo**

Foram realizadas um total de oito oficinas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: quatro na turma do 1º ano e quatro na turma do 2º ano. Em cada turma foram videografadas duas duplas<sup>4</sup>, totalizando 40 vídeos. Os vídeos apresentaram dois momentos de cada oficina: 1) o momento de produção do desenho ou texto colaborativo e 2) o momento da conversa com a pesquisadora sobre o que foi produzido pela dupla. A análise dos dados obtidos a partir das oficinas foi dirigida para explicações sobre como a

---

<sup>3</sup> “Poesia musicada para crianças ou rima infantil usada em brincadeiras ou nos exercícios de memorização, como: uni du ni tê, salamê mingüê”. (In.: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/parlenda/> Acesso em: 18/02/2021)

<sup>4</sup> Toda a turma participou da oficina, para fins de análise posterior apenas duas duplas de cada turma foram videografadas durante a realização da oficina e em conversa particular com a pesquisadora após a oficina.

literatura infantil atravessa: a) a produção de sentidos negociada pelas crianças e; b) a escrita colaborativa explorada durante as oficinas.

### 3.1. Produção de sentidos na leitura e escrita das crianças

#### 3.1.1 Confronto das unidades temáticas

O primeiro aspecto a ser analisado acerca da produção de sentidos a partir das oficinas foi a relação dos temas e significados nos textos das crianças com as histórias contadas. Para a análise desse aspecto, destacamos as unidades temáticas do texto de todas as histórias contadas para as crianças (apêndice F). Em seguida, destacamos também as unidades temáticas reveladas em todos os textos escritos pelas crianças. Em seguida, confrontamos as unidades temáticas das histórias com as do texto escrito pelas crianças, na expectativa de visualizar se e como as crianças articulavam suas escritas às histórias contadas pela pesquisadora.

No quadro 2, ilustramos como procedemos para análise das unidades temáticas nas histórias contadas. A história ilustrada neste quadro tem o título de *Tatu-Balão* e foi contada na primeira oficina. Foram destacadas sete unidades temáticas a partir dos critérios já descritos no tópico relativo aos procedimentos de análise dos dados (que foram, em resumo, a repetição de palavras e palavras com o mesmo significado).

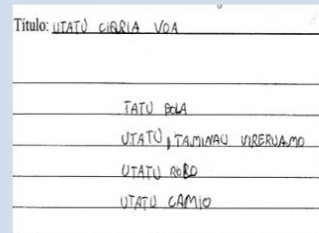
#### QUADRO 2 – Unidades temáticas

HISTÓRIA - TATU-BALÃO	UNIDADES TEMÁTICAS
Conheci um tatu-bola Que não era <b>feliz</b> , não.	<b>Sonho (5)</b>
Tinha um <b>sonho</b> na cachola: Não ser bola, <b>ser balão!</b>	<b>Céu (9)</b>
Todos os dias fazia a caminhada comprida: do pé de um morro partia e seguia na <b>subida</b> .	<b>Vento (4)</b>
<b>Lá em cima</b> sentia o <b>vento</b> batendo forte no rosto.	<b>Sentimentos/sensações (10)</b>
Seu <b>sonho</b> no pensamento lhe causava um alvoroço!	<b>Voar (5)</b>
Ora <b>calor</b> , ora <b>frio</b> e também <b>dor de barriga</b> .	<b>Brincar/brincadeira (12)</b>
Um comprido <b>arrepio</b> e <b>alegria</b> em seguida.	<b>Amizade (5)</b>
Tatu bola suspirava olhando a <b>imensidão</b> .	
Corajoso, se jogava para <b>ser Tatu-Balão</b> .	
Mas em vez de ele <b>voar</b> Como havia planejado, Começava a <b>despencar, Rolando</b> desenfreado!"	
Sentia, enquanto <b>rolava</b> , disparar seu coração. O <b>tombo</b> só terminava cara-a-cara com o chão.	
Depois de tanto tentar <b>Subir</b> e <b>voar</b> em vão,	
Tatu-bola encontrou O menino <b>Damião</b> .	
Como era dia de <b>vento</b> <b>Damião</b> mostrou ao tatu o seu melhor <b>passatempo</b> : empinar <b>pipa</b> no <b>azul!</b>	
Tatu, que estava tão <b>triste</b> , acabou até <b>sorrindo</b> . Sem perceber distraiu-se com aquele quadro lindo.	
De repente vendo a <b>pipa</b> ser levada pelo <b>vento</b> , descobriu, <b>feliz</b> da vida, que era um <b>mágico</b> momento.	
O esperto tatu-bola não perdeu seu tempo não: se agarrou na rabiola e <b>voou</b> feito <b>balão!</b>	
Foi forte a <b>emoção</b> no coração do tatu, que <b>voava</b> de verdade enfim, cruzando o <b>azul</b> .	
Esse foi só o primeiro, ora <b>no alto</b> , ora no chão, de muitos outros <b>passeios</b> do tatu com <b>Damião</b> .	
Pois muito mais importante Que o <b>vo</b> de verdade É que dali em diante Começou uma <b>amizade</b> .	
E <b>os dois</b> se <b>divertiam</b> mesmo sem <b>vento</b> soprando. No <b>alto</b> do morro <b>subiam</b> , depois <b>desciam</b> ... <b>Rolando!</b>	

Fonte: a autora.

Na quadro 3, indicamos um texto escrito por uma criança do 2º ano, logo após a contação desta história. Embora o texto seja curto e com erros ortográficos, marcamos que a criança retomou as unidades temáticas *Amizade* e *Brincar*, trazidas pela história.

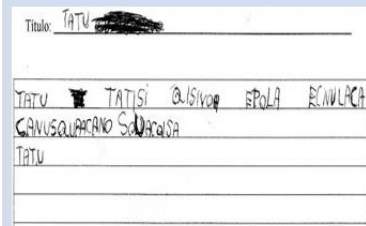
### QUADRO 3 – Unidades temáticas no texto da criança

Como está escrito	Como a criança leu	Unidades temáticas no texto da criança
	<p>O tatu bola</p> <p>O tatu bola fez <b>amizade</b> com o <b>Damião</b></p> <p>O tatu bola <b>rolou</b></p> <p>O tatu bola <b>caiu</b></p>	<p><b>Amizade</b></p> <p><b>Brincar</b></p>

Fonte: a autora.

No quadro 4, indicamos que a criança do 1º ano, resgatou da mesma história a unidade temática *voar*.

### QUADRO 4 - Unidades temáticas no texto da criança

Como está escrito	Como a criança leu	Unidades temáticas no texto da criança
	<p>O tatu</p> <p>O tatu ele foi tentar <b>voar</b></p>	<p><b>Voar</b></p>

Fonte: a autora.

Com esse procedimento destacamos as unidades temáticas das histórias contadas mais retomadas pelas crianças. A partir da literatura, elas produziram seus próprios sentidos, refletindo sobre os temas das histórias. Apesar das dificuldades com a ortografia, elas compreenderam a história e tinham algo a dizer sobre ela. Avaliamos, que as crianças capturam o tema da história contada e selecionam elementos para preservar nos seus textos, uma aproximação com sentidos veiculados nas histórias. Essa seleção foi mais visível nos momentos em que as crianças fizeram a substituição de algumas palavras, quando recorreram ao discurso direto e quando fizeram referência explícita a



suas experiências cotidianas (ilustraremos esses casos na análise de situações que focalizaremos a seguir).

### 3.1.2. *A relação entre literatura e experiências do Self*

Assistir aos vídeos com os registros da interação das duplas durante as atividades nas oficinas possibilitou-nos a visualização do funcionamento multidimensional que entrelaça a produção de sentidos mediada pela literatura infantil, com as experiências do *Self*. Todavia, precisamos lidar com o desafio da análise da interação, que pressupõe essa multidimensionalidade. Referimo-nos à natureza da conduta analítica no âmbito metodológico da pesquisa, que nos faz recorrer à separação de processos, com vistas à elaboração de explicações. Nossa conduta na presente análise foi destacar algumas situações, através das quais destacamos processos relacionados com a mediação da literatura infantil na aprendizagem de leitura e escrita.

Descrevemos cinco situações a partir dos registros videografados. A característica comum dessas situações foi a mediação da literatura na interdependência entre *Self* e usos de linguagem no ensino e aprendizagem de leitura e escrita na escola. Seleccionamos essas situações em função de características dos processos nelas configurados, a partir dos quais julgamos poder ilustrar a diversidade e a situacionalidade das experiências das crianças com a literatura, ao mesmo tempo em que essas experiências se manifestam com integralidade, refletindo o desenvolvimento humano mobilizado pelo contínuo da vida dentro e fora da escola. Argumentamos que em todas as situações descritas, a literatura ativou experiências do *Self*, algumas de maneira implícita (sem que se faça referência direta às experiências cotidianas) e outras de maneira explícita (quando as crianças se remeteram diretamente às situações vividas dentro e fora da escola, ao dialogar sobre os acontecimentos referidos nas histórias contadas).

**SITUAÇÃO 01** - *A criança escreveu um texto, mas, no momento em que deveria lê-lo, ela não conseguiu e passou a contar sobre o que lembrava da história contada.*

Nosso objetivo com a cotação de história na oficina 1 foi verificar se as crianças já escreviam e como escreviam. Nessa perspectiva, depois de contarmos a história, que tinha o título de *Tatu balão*, solicitamos que elas escrevessem individualmente sobre o que a história contada falava. Algumas alegaram que não sabiam escrever, mas foram incentivadas para escreverem como sabiam.

Depois de um intervalo de tempo de trinta minutos, solicitamos que as crianças lessem o que haviam escrito. Para ilustração, destacamos no quadro 5 uma situação, na qual uma criança escreveu livremente seu texto; no entanto, quando foi solicitada para ler a sua história, ela não conseguiu. Então, ela atuou contando sobre o que a história lhe suscitou.

### QUADRO 5: Situação 01

Como está escrito	Como leu após a escrita	Retorno
<p>N. 1º ano</p> <p>Título: TATU <del>_____</del></p> <p>TATU <del>_____</del> TATISI QISIVOA EPOLA ECNULACA            CANUSQUARACANO SODACUSA            TATU</p>	<p>O tatu</p> <p>O tatu ele foi tentar voar</p>	<p>tatu queria voa e caiu... ee e conseguiu voa</p> <p>tentou voa mas não conseguiu</p> <p>tatu balão</p>

Fonte: a autora

Em nossa análise, não focalizamos aspectos estruturais da escrita da criança, considerados pelos educadores da alfabetização. Para estes, por exemplo, no que se refere a psicogênese da língua escrita, esta criança ainda não está alfabetizada, pois apresenta um nível de escrita silábico-alfabética (MORAIS, 2012).

Todavia, o nosso foco foi nos processos psicológicos disparados na mediação da literatura no momento da escrita e da leitura do texto escrito pela criança nessa situação. Nessa direção, embora, aparentemente, não se observe uma relação entre o que a criança escreveu e o que ela contou (no quadro 5), argumentamos que, a mediação da literatura favoreceu-lhe à elaboração de sentidos para história, que foram expressos no seu nível da escrita.

No seu texto destacamos a grafia: *tatisi qisivoa*. A análise da combinação das letras, sobretudo as consoantes utilizadas por esta criança sugere-nos que ela se remeteu ao sonho do tatu que era voar. Com a escrita *qisivoa* ela resgatou com síntese, conteúdos carregados com a história (ver quadro 2). Assim, embora a sua leitura e a escrita ainda estejam em um nível preliminar (na ausência da segmentação entre as palavras, por exemplo), visualizamos os efeitos da mediação da literatura.

Na nossa interpretação, a mediação da literatura atuou na integração de processos de natureza socioculturais constitutivos dos usos de linguagem. O texto sinalizou a

imaturidade da criança, no que se refere à aprendizagem da estrutura da língua escrita. Todavia, as suas relações sociais a habilitaram para significar suas experiências no mundo que, com o apoio de atributos artísticos da literatura, ela resgatou durante a atividade na escola.

Para detalhamento da análise dessa situação, voltamos à escola algumas semanas depois da realização da atividade, para conversar com esta criança sobre o que ela havia escrito. Apresentamos-lhe o texto e solicitamos que ela lesse novamente a sua história. Dessa vez ela tentou decodificar a sua escrita; ou seja, ao invés de contar baseada nos sentidos que a literatura lhe proporcionou, ela tentou decifrar palavras na combinação das letras que estavam no texto. Observamos, então, uma mudança na forma como a criança olhou para seu texto. Agora, ela sinalizava o seu reconhecimento sobre a relação entre os sinais gráficos e as ideias que ela procurava expressar. Para Martins *et al* (2018) esse reconhecimento indica a fase da escrita pré-gráfica, quando as crianças descobrem a correspondência entre som e palavra.

Quando apresentamos-lhe novamente o seu texto, ainda que não conseguisse ler, ela apontava para cada combinação de letras, reconhecendo-as, soletrando-as, e tentando decodificá-las. Em alguns momentos ela conseguia se aproximar da leitura de algumas palavras, mas ainda assim, prevalecia a sua construção de sentidos. No que se refere aos apontamentos dos alfabetizadores, no momento do nosso retorno à escola, esta criança, experimentava a transição para o processo de simbolismo gráfico, quando inicia a aprendizagem da conversão do som em signo. A habilidade para essa conversão indica que a criança está na fase da escrita simbólica (Martins *et al*, 2018).

Todavia, os processos configurados na situação 1, indicaram para nós, que a criança reagiu a ideia de que um texto é feito apenas das palavras escritas. Essa reação é clara no momento em que ela foi confrontada pela segunda vez com o seu texto e ao tentar ler, não se conformou com a dimensão fonológica das palavras, pois ao considerar os grafemas que ela mesmo escreveu, soletrando e tentando formar as sílabas no seu texto, ela não conseguia relacionar-se satisfatoriamente com os acontecimentos da história, como ela de fato a experimentou. Então, mais uma vez ela expressou sentidos para o que escrevera.

Mas, o que queremos dizer sobre a produção de sentidos nesses casos? De início, destacamos que, com uma abordagem psicológica da produção de sentidos ampliamos o foco de atenção que, frequentemente, privilegia o conteúdo de palavras. Nosso argumento

é que a produção de sentidos emerge com os atos responsivos que caracterizam uma situação comunicativa no aqui e agora.

Vieira (2016) analisou o vínculo entre a produção de sentidos e os atos responsivos na comunicação mãe-bebê e observou que a produção de sentidos emergiu como direção; como orientação no espaço microgenético de alinhamento entre ações: expectativas e respostas. Ela reforça observações de Bakhtin (1981/2010) que refletiram sobre a base da produção de sentidos, na qual se relacionam experiências do passado com expectativas de futuro. Em resumo, Bakhtin definiu que sentidos são direcionamentos das experiências humanas, que têm características temporárias, circunstanciais, pois se configuram nos processos comunicativos, configurados na janela do aqui e agora (presente).

Na nossa avaliação, o mais relevante nessa produção é, portanto, a historicidade, enquanto dinâmica das ações humanas orientadas do passado para o futuro, concretizadas nas demandas da situação interativa imediatamente presente. A mediação da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, ao carregar experiências do *Self* na produção de sentidos, amplia recursos para que o educador corrija os erros da alienação das experiências históricas das crianças nesse processo. Para explorar esse recurso, o educador precisa, entretanto, saber lidar com o contínuo entre a vida dentro e fora da escola e reconhecer a leitura e escrita como usos de linguagem, que carregam consigo as marcas da história das experiências sociais de seus usuários.

## **SITUAÇÃO 02** – *A criança escreveu e durante a sua leitura acrescentou outros elementos*

Durante a oficina 3, as crianças retomaram o desenho que fizeram na oficina anterior relacionado com a história contada (ver quadro 1). Solicitamo-lhes, então, para escreverem em dupla sobre a história contada na oficina anterior, recuperando as experiências a partir do desenho. Posteriormente, solicitamo-lhe a leitura do texto que escreveram e, ao ler sua história, as crianças acrescentavam palavras que não estavam no texto. No quadro 6 visualizamos esses acréscimos: a preposição *da* e a sílaba *vo*, na frase escrita “foi pra casa vó”.

Com essa situação ilustramos mais um aspecto da mediação da literatura, relacionado com seu potencial para integrar as experiências do *Self* às atividades na escola, uma vez que a criança agregou à leitura, suas experiências com a escuta da

expressão *casa da vovó* (é provável que ela nunca deve ter escutado *casa vovó*, como escrevera). No que se refere ao acréscimo da sílaba *vo*, esta deve-se à sua referência à história original, na qual a palavra *vovó* aparece diversas vezes (não apenas *vó*, como a criança escreveu). Outro elemento acrescentado (embora, inicialmente, não tínhamos clareza) foi a frase “abraço bem gostoso”, que deduzimos a partir da combinação de letras que ela escrevera - *apro sobi ho tozo*.

### QUADRO 6: Situação 02

Como está escrito	Como a criança leu
<p>Título: ERA UUA QOYO DIRE TANHIO</p> <p>ERA UUAO NHADIRE TANHIO FOI PRA CASA VÓ E LISU BIU JUANORI I ELE CAIO I ELE FOI PRA CASA I ELI FOI QOJA SAKADI I ELI FOI PRA CASA DANÓVO I ELI DEU APRO SOBI HO TOZO I ELI A DODO BISATHETATA</p>	<p>Era uma colcha de retalhos</p> <p>Foi pra casa <b>da vovó</b> Ele subiu em uma árvore e ele caio E ele foi pra casa e ficou com saudade e foi pra casa da vovó e deu um <b>abraço bem gostoso</b></p>

Fonte: a autora.

Quando resgatarmos no vídeo esse momento da escrita em dupla, constatamos que a intenção das crianças foi escrever esta frase. No vídeo elas discutiram sobre o que seria escrito; a frase “abraço bem gostoso” foi verbalizada por um dos pares, mas na escrita em dupla ficou *apro sobi ho tozo*. No momento da leitura, a criança não se apegou a escrita literal, mas ao sentido que quis atribuir e, ao invés de ler a frase do jeito que estava no papel disse: “abraço bem gostoso”.

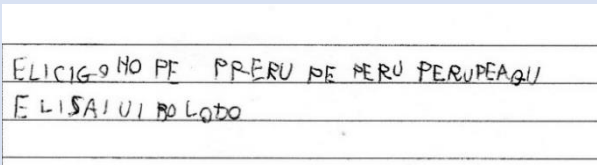
Interpretamos que, neste caso, a ativação das experiências do *Self* a partir da mediação da literatura, fez com que a criança reconhecesse formas de usos de linguagem no mundo refletidas na sua escrita. Quando acrescentou elementos na sua leitura, ela revisou a sua escrita com base nesse reconhecimento.

### SITUAÇÃO 03 – As crianças substituíram palavras da história contada

O exemplo descrito no quadro 7 resultou da primeira oficina, relacionado com a escrita individual. Assim como na SITUAÇÃO 01, a criança não conseguiu ler o que escreveu. No seu texto estava escrito *elisaiuibolodo*. Mas a análise do seu texto, sugeriu-nos que ela escreveu o que gostaria de dizer: ele saiu embolando. Na nossa análise foi relevante a substituição da palavra *rolando*, que está no texto literal da história contada,

pela palavra *embolando*, que foi a palavra que a criança quiz escrever com a sua combinação de letras, *ibolodo*.

### QUADRO 7: Situação 03

Como está escrito	Como leu
C. 2º ano 	O tatu-bola ele saiu do morro Ele saiu <b><u>embolando</u></b>

Fonte: a autora

A história original conta que o tatu “começava a despencar, rolando desenfreado!” (ver quadro 2). Na nossa interpretação, o recurso de substituição de palavras, no caso, o uso de sinônimos, refletiu o vocabulário mais próximo da criança, referente ao regionalismo. Mais uma vez, trata-se da integração fomentada pela mediação da literatura, através do seu potencial para ativar experiências do *Self*. Nesse exemplo, relevaram-se aspectos culturais carregados nos usos de linguagem constitutivos do *Self*.

Esse exemplo nos remeteu à forma como as professoras, que entrevistamos no início da pesquisa (P1 e P2), utilizam-se da literatura para ensinar leitura e escrita. Como discutimos no início da presente pesquisa, elas solicitam frequentemente que as criança copiem trechos da história contada e reproduzam essas cópias nas suas leituras. O foco é na repetição! Nas nossas oficinas, abrimos a oportunidade das crianças para a escrita espontânea, na expectativa da sua produção de sentidos mediada pela literatura infantil.

Reconhecemos na substituição de palavras, o alcance da reflexão metalinguística, subjacente à complexa criatividade necessária à aprendizagem de leitura e escrita, que tem por base a produção de sentidos. De acordo com Vigotski (2009) no processo de criação emergem operações semióticas (operações simbólicas) que estão na base de nossas experiências com a linguagem. Para ele, tudo o que a criança ouve ou vê torna-se base para sua futura criação. Argumentamos que a substituição de palavras são atos de criação. No exemplo em questão, a criança refletiu sobre diferenças na forma como as palavras aparecem no texto original da história contada e as como elas são usadas na sua vida cotidiana.

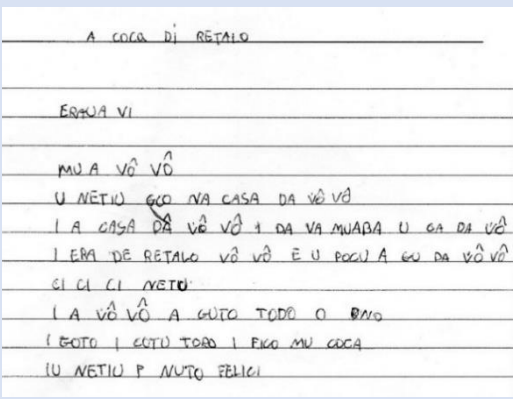
**SITUAÇÃO 04** – *As crianças se utilizaram do discurso direto*

Como já mencionamos, na oficina 3 retomamos desenhos produzidos pelas crianças na oficina anterior, relacionados com a história contada naquela ocasião. Então, solicitamo-lhes para escrever a história. Nesse caso, o desenho se remetia ao conto que tinha o título de *A colcha de retalhos*.

Focalizamos agora, a construção do discurso direto pelas crianças (quadro 8). Esse tipo de discurso foi resgatado da história contada por uma dupla. Avaliamos que o foco no discurso direto mediado na literatura infantil pode ser mais um caminho para o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, na medida em que preserva-se nelas, a qualidade de práticas sociais, considerando-se uma aproximação maior e semelhança entre as formas como o diálogo se organiza, na situação concreta e na escrita.

De acordo com Ticianel (2016), o discurso direto é geralmente considerado como reprodução literal. Há, todavia, a sua instância enunciativa, que se revela como um “jogo de vozes”, com o qual a criança precisa lidar durante a sua aquisição da escrita (p. 4). Em outro contexto de análise, a unidade do herói descrita por Vigotski (2001), processo responsável pela frequente identificação das crianças com personagens infantis, pode fomentar a atenção e práticas das crianças com discursos diretos.

#### QUADRO 8 – Situação 04

Como está escrito	Como leu
<p>C. e A. 2º ano</p>  <p>A COLCHA DE RETALHO</p> <p>ERA UMA VEZ</p> <p>MU A VÓ VÓ</p> <p>U NETU GO NA CASA DA VÓ VÓ</p> <p>I A CASA DA VÓ VÓ I DA VA MUADA U GA DA VÓ</p> <p>I ERA DE RETALHO VÓ VÓ E U POU A GO DA VÓ VÓ</p> <p>SI SI SI NETO</p> <p>I A VÓ VÓ A GUTO TODO O BMO</p> <p>I GUTO I GUTO TOBO I FICO MU COCA</p> <p>I U NETU P NUTO FELICI</p>	<p>A colcha de retalhos</p> <p>Era uma vez uma avó, um netinho que go ne, foi pra casa da vovó, e a casa da vovó estava uma bagunça e erra re retalhos.</p> <p><b>Vovó eu posso ajudar, Vovó?</b></p> <p><b>Sim sim sim neto</b></p> <p>E a vovó ajuntou todo o pano e junto e cotucotura ficou uma colcha e netu fi nuto feliz.</p>

Fonte: a autora

Localizamos no vídeo o momento da escrita desse discurso direto pela criança e observamos que a sua decisão por usá-lo surgiu durante a conversa entre os pares sobre o que deveriam escrever. Nesse contexto, uma das crianças começou a narrar a história e introduziu a fala das personagens, tal qual a história original. Entretanto, na hora de escrever, os marcadores do discurso direto (que no texto original foram as formas verbais,

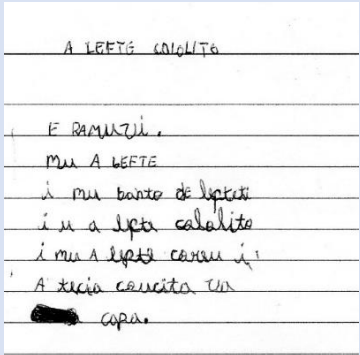
perguntou e respondeu) se perderam. Dessa forma, na sua escrita, a dupla aproximou o diálogo: “*Vovó eu posso ajudar vovó? Sim sim sim neto*”.

Durante a conversa com a pesquisadora sobre a escrita, quando indagadas sobre a sua escrita, as crianças afirmaram que sua história estava parecida com a original, mas que estava diferente. Então a pesquisadora perguntou-lhes sobre o que estava diferente da história original. Entre outras coisas, elas responderam que o diálogo entre as personagens estava diferente, pois “a fala do menino tem três sins” e, na história original, tem apenas um. A diferença foi o aumento da ênfase do menino, que na história era o neto. Interpretamos que essa diferença sinalizou a força do discurso direto para mobilizar no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, aspectos dos usos de linguagem nas relações e práticas sociais.

#### **SITUAÇÃO 05** – *As crianças remeteram-se explicitamente às suas experiências cotidianas*

Na oficina 4, a história contada para as crianças tinha o título de *Elmer, o elefante xadrez* (MCKEE, 2009). Dessa vez, solicitamo-lhes que escrevessem sobre a história logo após a contação, sem a mediação do desenho. No quadro 9, indicamos o exemplo de uma dupla que fez a substituição da palavra *xadrez* por *colorido*. Aparentemente, seria uma troca fomentada por ilustrações do livro, que apresentava o elefante com o xadrez colorido (diferente do que se configurou na SITUAÇÃO 3, que se tratou da substituição por palavras sinônimas).

#### **QUADRO 9 – Situação 05**

Como está escrito	Como leu
<p>C. e A. 2º ano</p> 	<p>Alefante colorido</p> <p>Era uma vez um alefante colorido e um elefante colorido e um bando de alefantes. E o alefante colorido</p> <p>Ia te que a couquitava chaqua</p> <p>Teve uma festa que era do alefante colorido, que todos elefante se pintou, menos o elefante colorido</p>

Fonte: a autora.



Contudo, quando localizamos no vídeo, os momentos da escrita do texto e da conversa das crianças com a pesquisadora sobre essa escrita, encontramos as suas explicações para uso da palavra *colorido* (no lugar de *xadrez*), nas quais remetiam-se as suas experiências cotidianas. Durante a atividade em dupla, quando as crianças planejavam sobre que escreveriam, elas conversaram sobre o título e um dos pares falou: “*elefante colorido, que cor?*”. Nesse momento ele insistiu para que o título da história fosse *Elefante colorido*.

No momento da conversa com a pesquisadora, as crianças relataram que colocaram o título do texto *Elefante colorido* por causa da brincadeira “elefante colorido, que cor?” que costumam brincar em casa e na escola. Portanto, elas resgataram suas experiências cotidianas para referenciá-las no texto que escreveram. Trata-se de mais um exemplo com configuração de processos que indicam como a mediação da literatura ativa as experiências do *Self* e ratifica, dessa forma o contínuo das experiências humanas dentro e fora da escola.

### **3.2- Colaboração na produção do texto escrito**

Com o enfoque sobre a colaboração na presente pesquisa, refletimos discussões acerca da relação entre processos comunicativos e desenvolvimento humano, tecidas amplamente na literatura (VALSINER, 2012; VIGOTSKI, 2007, 2009, 2014; VIEIRA, 2016). Consideramos a cooperação como *locus* excelente dos processos comunicativos. Ao abordarmos a cooperação no âmbito do processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita defendemos a promoção de desenvolvimento humano, como meta principal nas atividades educacionais.

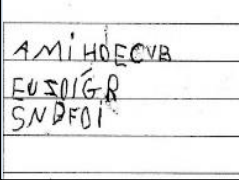
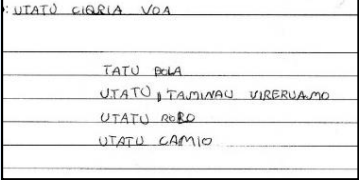
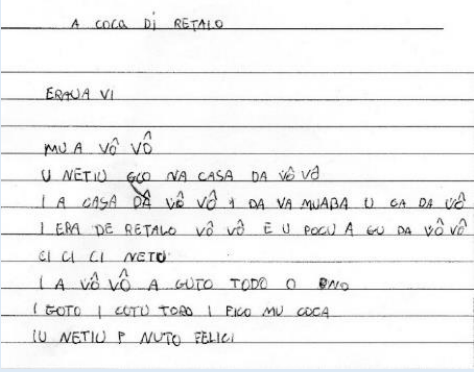
Destinamos agora nossa atenção para a elaboração de informações sobre como a mediação da literatura atuou sobre a colaboração no momento da escrita em dupla. Nessa elaboração, focalizamos a integração entre oralidade e escrita, visto que, durante as atividades em duplas realizadas nas oficinas, foram muito frequentes o planejamento e as conversas entre os pares, com base nos conteúdos carregados com a história contada. Optamos, então, por analisar a cooperação em cinco situações: 1) no planejamento, 2) no compartilhamento de materiais, 3) na ocupação do espaço, 4) na reflexão metalinguística e 5) nos comentários de apoio e incentivo.

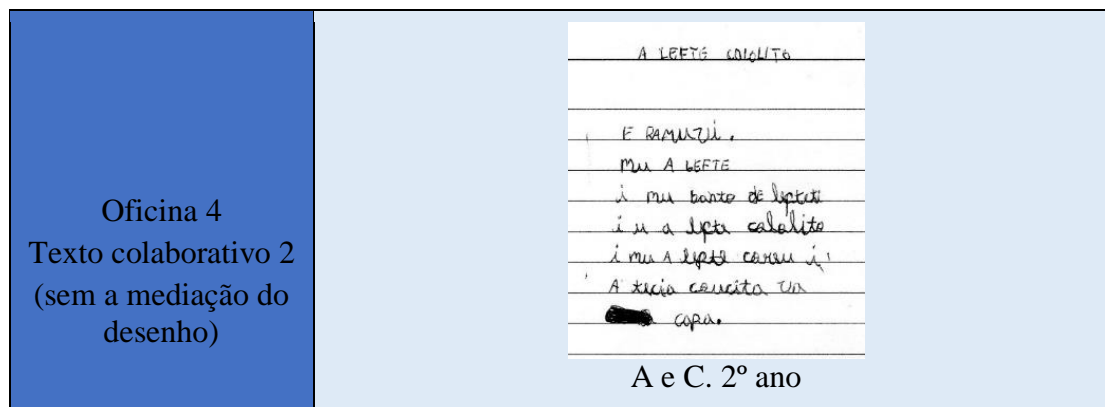
Na primeira oficina de desenho colaborativo observamos que as crianças ainda não estavam acostumadas com atividades colaborativas. Nesse momento, havia apenas

o compartilhamento da folha de papel com a proximidade de corpos, embora algumas duplas já revelassem algum tipo de planejamento da atividade. Observamos também que, geralmente, uma das crianças tendia a dirigir a atividade, sem que houvesse a colaboração propriamente dita. Todavia, com o passar do tempo (na terceira e na quarta oficinas), observamos a intensificação do diálogo entre os pares nas duplas, que se refletiu na produção dos textos escritos.

No quadro 10, indicamos a variação nos textos escritos por uma das duplas relacionada com o avanço nos níveis de cooperação. Os textos individuais (produzidos na primeira oficina) indicam frases curtas sem conectivos. O texto mediado pelo desenho (produzido na oficina 3) foi o mais extenso, composto por elementos mais complexos, como por exemplo o uso do discurso direto, conectivos, frases maiores e um maior número de palavras.

#### QUADRO 10 – Processo de colaboração refletido nos textos

<p>Oficina 1 Texto individual</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  </div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;">A. 2º ano                      C. 2º ano</p>
<p>Oficina 3 Texto colaborativo 1 (mediado pelo desenho)</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;">A e C. 2º ano</p>



Fonte: a autora.

Já no texto da oficina 4, observamos uma extensão menor (menor número de palavras). Contudo, visualizamos no vídeo, que durante essa produção, as duplas dedicaram muito mais tempo para refletirem juntos sobre o conteúdo e as palavras que deveriam ser escritas. Constatamos que essa interação despendeu mais tempo para elaboração do texto, sobretudo pela incidência de conflitos durante a escrita. Caracterizamos, assim, uma progressão na colaboração para produção de textos escritos, que avançou do compartilhamento do papel apenas, para o compartilhamento de ideias.

Uma análise comparativa da qualidade da escrita nos três textos parece-nos inapropriada, considerando-se que eles refletiram sobre histórias distintas. Sob outro olhar, os aspectos que destacamos na nossa análise dizem respeito ao impacto dos processos comunicativos intensificados na atividade em dupla os quais transcendem aqueles registrados na escrita, propriamente dita. Os aspectos que nos remetemos foram visualizados nos vídeos, como debates, elaboração de questões, conflitos que julgamos ter sido impulsionadores da reflexão metalinguística que discutimos anteriormente, além do reforço à qualidade da escrita e da leitura como práticas sociais (referimo-nos nesse momento, a função de endereçamento da linguagem amplamente exercida nesses cenários da produção de texto colaborativo).

No que diz respeito à mediação da literatura nesses cenários, interpretamos que ela foi um dos principais aspectos para disparar os processos comunicativos e exercício da função de endereçamento da linguagem, considerando-se os seus atributos para mobilizar as experiências do *Self*, os quais já exemplificamos ao longo da presente análise. Avaliamos, entretanto, ainda ser necessária uma análise mais detalhada sobre a combinação do desenho com a mediação da literatura infantil como recurso para o processo ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Na presente análise concentramos


nossa atenção sobre a mediação da literatura, mas reconhecemos que o desenho é uma ferramenta importante para a produção de sentidos das crianças. Entretanto, quando desafiadas para escrever sem o desenho, outras habilidades foram exploradas, principalmente no que diz respeito à negociação de sentidos, a resolução dos próprios conflitos e a argumentação entre os pares.

### **SITUAÇÃO 06 – O planejamento**

Quando foram incentivadas para desenhar em dupla (a primeira atividade colaborativa proposta na presente pesquisa) as crianças demonstraram, inicialmente, certo estranhamento por não estarem acostumadas a realizar atividades deste tipo. No entanto, logo se envolveram com a tarefa e o primeiro passo em direção à colaboração foi o planejamento acerca do que seria desenhado. Reconhecemos como planejamento, uma divisão clara de tarefas, sempre com um dos pares no comando. O episódio descrito no quadro 11 ocorreu com uma dupla do 2º ano durante a realização da oficina 2, no momento do desenho colaborativo. Esta foi a primeira oficina na qual as crianças deveria trabalhar juntas. Descrevemos o início da colaboração, quando as crianças planejaram o desenho (anexo D), como revela o diálogo entre os pares. É importante esclarecer que nas transcrições das situações marcadas, utilizamos a inicial do nome de cada criança a fim de preservar suas identidades.

#### **QUADRO 11 - Situação 06**

**Participantes:** A e C

	<p>C - Ei...(tocando no ombro do colega) eu faço assim... primeiro a gente vai fazer a natureza (passando a mão sobre a folha). Eu faço a cama, você faz o sol aqui (apontando para o canto esquerdo superior da folha). Depois faz as nuvens...</p> <p>A - Eu faço a bicicleta</p> <p>C - Eu faço as nuvens e você faz a bicicleta.</p>
---	--

Fonte: a autora.


### **SITUAÇÃO 07 – Compartilhamento de materiais**

Durante a primeira atividade colaborativa, realizada na oficina 2, as crianças desenhavam ao mesmo tempo, compartilhando a folha, sem que houvesse uma divisão dos espaços, mas com uma divisão de tarefas (ver quadro 12). Nesta divisão, uma criança

apontava e dava sugestões para o desenho da outra. Nesse funcionamento, alguns conflitos apareceram relacionados com a escolha da melhor cor, da posição do desenho ou do que cada uma deveria desenhar. Geralmente, uma das crianças apresentava o perfil de líder, quem conduzia a atividade e tomava as decisões.

### QUADRO 12 – Situação 07

**Participantes:** J e E

	<p>As duas crianças desenhavam ao mesmo tempo na folha:</p> <p><b>J</b>- E agora é pra fazer o que?</p> <p><b>E</b> – (Olha para cima colocando a mão no queixo)</p> <p><b>J</b> - O cachorro eu sei fazer... (volta a desenhar)... Olha E, o que eu fiz aqui (aponta para o próprio desenho)</p> <p><b>E</b>- (olhando para o desenho da colega). Tá muito miudinho...</p> <p><b>J</b> – Mas num tem nada não ele miudinho.</p> <p><b>E</b>- (balança a cabeça com o sinal negativo e volta a desenhar)</p> <p><b>J</b> – Deixa assim mesmo.</p>
---	---


Fonte: a autora.

### SITUAÇÃO 08 – A ocupação do espaço

Na oficina 3, a pesquisadora instruiu às crianças para que, a partir do desenho produzido pela dupla na oficina anterior, escrevessem um texto em dupla. Neste momento, observamos que, mesmo com essa divisão de tarefas, as crianças que contavam a história tinham uma proximidade física da criança que estava com a folha, escrevendo o texto. Nesse momento, essa proximidade revelou-se como movimento para colaboração relacionado com a função de contar história (ver quadro 13).

### QUADRO 13 – Situação 08

**Participantes:** C e I

	<p><b>I</b> – (tenta puxar a caneta da mão da colega) me dá!</p> <p><b>C</b> – Não... (segurando a caneta) você vai contar a história e eu vou fazer aqui escrevendo (batendo a mão sobre a folha).</p> <p><b>I</b> - Eu não sei como é. Me dê o lápis.</p> <p><b>C</b> – (Balança a cabeça com o sinal negativo)</p> <p><b>I</b> - (Olha para o desenho, se aproxima da colega que está escrevendo e começa a narrar olhando para o que a colega escreve). Era uma vez...</p>
---	--

Fonte: a autora.

### SITUAÇÃO 09 – A reflexão metalinguística


Quando falamos de reflexão metalinguística remetemo-nos ao pensamento das crianças sobre a estrutura da língua, dos sons das letras, dos significados das palavras. Trata-se de um processo cognitivo, que reflete sobre o uso da linguagem para analisar a própria linguagem (GUTIÉRREZ, 2008).

Os processos metalinguísticos são importantes para aprendizagem de leitura e escrita e também foram frequentes nas oficinas. Em todas as oficinas para a produção de texto colaborativo, observamos a negociação das crianças acerca das palavras a serem utilizadas nos textos, principalmente sobre como se escrevia determinada palavra, se utilizava uma letra ou outra. Em muitos momentos elas pediam a ajuda de colegas de outras duplas e até mesmo da pesquisadora, para esclarecer dúvidas. No diálogo descrito no quadro 15, destacamos esse movimento de reflexão metalinguística quando as crianças conversavam sobre como se escreve a palavra *fazendo*.

É importante destacar que os conflitos tornaram-se mais frequentes nas oficinas quando as crianças deveriam escrever (oficinas 3 e 4). Observamos que o principal aspecto que causava o conflito foi a reflexão metalinguística empreendida pelas crianças. As discordâncias estavam relacionadas com o tema (o que vai ser escrito/semântica) e como deveria ser escrito (estrutura textual/sintaxe). Além disso, as crianças se envolveram frequentemente com discussões sobre como se escreve determinada palavra (qual a letra/reflexão fonológica). As incidências dessas questões metalinguísticas na aprendizagem de leitura e escrita também foram observadas por Barrera e Maluf (2003).

#### QUADRO 14 – Situação 09

Participantes: E e C

	<p><b>E</b> – Fazendo... F-A, fa, Z-E, ze... no  <b>C</b> – é DO... FAZENDO  <b>E</b> – é não, peraí (colocando o dedo sobre a folha). (Juntos fazem a leitura do que já foi escrito) – purinquanto a vovó estava fazem...  <b>E</b> – é um Z-E  <b>C</b> – e o D-O, do  <b>E</b> – não, não, não, não... FA-ZE-NO. É N-O, FAZENO.  <b>C</b> – É não é DO, D-O  <b>E</b> – Aí vai ficar FAZENDO?  <b>C</b> – FAZENDO!  <b>E</b> – (balançando a cabeça com o sinal negativo)  <b>C</b> – Eu vou fazer do jeito que eu vou (escreve na folha)  <b>E</b> – (Puxa a folha e tenta pegar a caneta)  <b>C</b> – (solta a caneta na mesa) então eu não vou fazer mais não.  <b>E</b> – (Escreve a palavra – FAZENO)</p>
---	---


Fonte: a autora.

### SITUAÇÃO 10 – *Comentários de apoio e incentivo*

O movimento das crianças de incentivar e apoiar um colega durante a produção de texto escrito em duplas, surgiu a partir da quarta oficina. Consideramos que, a esta altura as crianças haviam compreendido o significado de uma atividade colaborativa. Na situação no quadro 16, observamos uma das crianças (Y), que sempre tomava a iniciativa para a escrita dos textos. Durante a quarta oficina, destacamos algumas frases que ela (líder) falou para o colega, com o intuito de dividir a responsabilidade na realização da atividade proposta. Apontamos que três frases dessa criança (líder) consistiu em incentivos e apoio à outra, que geralmente mantinha-se passiva durante as atividades.

#### QUADRO 15 – Situação 10

**Participantes:** N e Y

	<p>Y- Se vira, você que vai escrever. Eu falo as letras e você vai escrevendo.</p> <p>Y - Agora se vira. Se você se esforçar você vai conseguir.</p> <p>Y - Você vai falando a sua história e eu vou falando as letras.</p>
--	---

Fonte: a autora.

Em resumo, as situações que descrevemos ilustraram como a mediação da literatura potencializou a colaboração na construção de narrativas. Ao mesmo tempo, apontamos que a colaboração é promotora de criatividade e reflexão, aspectos necessários à aprendizagem de leitura e escrita. Consideramos que os processos comunicativos disparados nas atividades em duplas ampliaram o olhar das crianças envolvidas para questões relacionadas com a leitura e escrita de textos. Quando avaliamos os textos escritos individualmente e os textos ao longo das duas atividades colaborativas, marcamos mudanças tanto no aspecto de extensão, quanto nas dimensões semântica, sintática e fonológica.

#### Uma proposta de intervenção

Assumimos na presente pesquisa-intervenção, uma perspectiva de Psicologia Escolar Crítica, com o compromisso da devolutiva do conhecimento que produzimos a partir da presente pesquisa para os participantes. Para o cumprimento do nosso

compromisso, planejamos atividades para a formação continuada dos professores da escola na qual a pesquisa foi realizada. As atividades seriam desenvolvidas a partir de um ciclo de três oficinas, com a finalidade de apontar estratégias metodológicas para educadores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre como trabalhar com a literatura e a escrita colaborativa no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O material principal dessas oficinas seriam os registros em vídeos de seus alunos, acompanhados por nossa análise e discussões sobre a mediação da literatura no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Contudo, a nossa devolutiva foi prejudicada, devido à crise sanitária que se instaurou em todo o mundo durante o ano de 2020, a pandemia da COVID-19, que inviabilizou reuniões com os professores da escola em que foi realizada a presente pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não é difícil encontrarmos referências bibliográficas que mencionem o reconhecimento de que o envolvimento antecipado das crianças com literatura infantil impacta positivamente na sua futura aprendizagem de leitura e escrita (SANTOS & JOLY, 1996; MAIMONI & BORTONE, 2001; CARREGOSA, 2012; OLIVEIRA, 2018). Esse reconhecimento embasa, inclusive, campanhas do governo, com incentivo para que adultos leiam para crianças. Todavia, as referências bibliográficas tornam-se escassas quando buscamos explicações sobre os processos psicológicos que tornam a literatura um recurso importante e de alto impacto.

Essa escassez de explicações, talvez seja a resposta para ainda persistir o despreparo de educadores para a exploração pedagógica nas escolas de ensino fundamental, sobretudo pública, no que se refere à mediação da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita. O caso é mais grave, quando amargamos os muito baixos índices de aprendizagem de leitura e escrita na idade certa. Essa foi, portanto, a nossa causa: construir informações sobre as razões que fazem a mediação da literatura ter o potencial para enriquecer o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Ao longo da pesquisa que descrevemos, destacamos diferentes exemplos para dizer que a razão para esse potencial da literatura é que ela ativa experiências do *Self*. Mas, ao longo de nossas discussões, destacamos também que para se trabalhar com esse potencial é necessário que os educadores reconheçam nas suas práticas, o contínuo entre



as experiências das crianças dentro e fora da escola. Duas grandes implicações para educação de crianças são carregadas no respeito para esse contínuo: a prevalência da leitura e da escrita como práticas sociais e o enfoque na relação aprendizagem e desenvolvimento humano.

Para nossa tristeza, constatamos que esses aspectos estão longe de serem considerados nas práticas dos educadores da instituição na qual desenvolvemos nossa pesquisa (que julgamos ser amplamente semelhante às escolas municipais de ensino fundamental do nosso estado). Embora testemunhemos em favor do interesse e compromisso dos profissionais da educação que nos mantivemos em contato, acusamos o tradicionalismo de suas práticas, nas quais ainda se priorizam a cópia no quadro e a repetição na leitura de sílabas e palavras pelas crianças.

Não há uma efetiva conexão entre a riqueza de emoções e simbolismo humano carregado nas histórias que as professoras contam e a aprendizagem de leitura e escrita dos seus alunos. Vimos nos exemplos que ilustramos a partir das oficinas que realizamos, que a conexão poderia ser alcançada com a atenção das professoras para produção de sentidos, que por sua vez, articula a vida cotidiana com as atividades em sala de aula. A partir das situações discutidas nos nossos resultados, consideramos que a mediação da literatura no processo de aprendizagem de leitura e escrita articula/integra diferentes aspectos da linguagem escrita.

O nosso enfoque sobre o trabalho colaborativo (com desenho, leitura e escrita) foi uma estratégia metodológica para dar visibilidade aos processos comunicativos tão desprestigiados nas abordagens tradicionais de ensino de leitura e escrita. Mas, se como vimos, os processos comunicativos são caminhos necessários à promoção de desenvolvimento humano, como insistir no impedimento à expressão própria da criatividade das crianças em favor de um currículo padronizado e de uma homogeneidade contrária à experiência humana das culturas e da história dessas culturas? Defendemos que a literatura infantil e o texto colaborativo integram os processos subjacentes à aprendizagem do uso da língua, ao promover a reflexão ativa e endereçada da criança. As atividades pedagógicas com esse formato abrem oportunidade para a criatividade no desenvolvimento da linguagem oral e escrita de maneira indissociável.

Discutimos na nossa pesquisa, sobre a necessidade da escrita espontânea, que pode até ser individual, mas com preferência em colaboração, com ou sem mediação do desenho, mas com o enfoque necessário na produção de sentidos, que como também

discutimos, se traduz com uma direção para experiências humanas no mundo. Vimos que essa direção pressupõe historicidade, o movimento do passado e do futuro nas ações dos aprendizes no presente, durante as atividades na escola. Finalmente, vimos ser também muito importante, que nas atividades em sala de aula com a literatura, se reconheça que somos usuários de linguagem para a comunicação com nossos semelhantes.

Como uma pesquisa-intervenção, avaliamos que nossa pesquisa foi impedida de finalizar-se em função da PANDEMIA que assolou todos os continentes da terra e limitou a interação entre as pessoas. A depender do interesse e disponibilidade de tempo da escola, colocamo-nos à disposição para a finalização dessa pesquisa, com as oficinas para as professoras adaptadas para o formato virtual. Indicamos ainda, como motivo para futura pesquisa sobre a mediação da literatura no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, um detalhamento na análise dos textos produzidos nos casos em que o desenho também foi utilizado e nos casos em que ele esteve ausente.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1988.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R.; **Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003.
- BARROS, S. **Tatu-Balão**. Ilustrações de Simone Matias. 1ª. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2014.
- COLOMBO, F. J. **A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009.
- FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. – São Paulo: Contexto, 2012.
- HOLANDA, A. **Contando histórias: uma ponte para o letramento**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.
- GUIMARÃES, P. M. **Narrativas autobiográficas de adultos em situação de rua: considerações sobre metodologias na psicologia cultural**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- GUTIERREZ, X. What Does Metalinguistic Activity in Learners' Interaction During a Collaborative L2 Writing Task Look Like? **The Modern Language Journal**, 92, iv, 2008.

LIMA, L. R. S. M. S. **Self e literatura: considerações sobre o desenvolvimento na educação de crianças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da criança na escrita. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 13ª ed. – São Paulo: Ícone, 2014.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 2, 337-346. Maio/Ago, 2018.

MCKEE, D. **Elmer o elefante xadrez**. Ilustrações do autor; tradução Monica Stahel. 4ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MILITÃO, G. M. **O significado da leitura literária no processo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

OLIVEIRA, S. C. S. **É HORA DA HISTÓRIA: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

PAULON, S.M; ROMAGNOLI, R.C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia Social**, 2010; 10(1): 85-102. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf>> Acesso em: 10 de jan. 2018.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 12 jan. 2018.

RONDEL, L. D. S. Las perspectivas nomotética e ideográfica em el trato a la realidad estudiada por la ciencias sociales. **Orientación y Consulta**, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2002/2003.

SILVA, C. C. RIBEIRO, N. **A colcha de retalhos**. Ilustrações Ellen Pestili. 2. Ed. São Paulo, 2010.

SANTOS, J. P. L. de S. **Escrever a dois na escola: as reflexões ortográficas de uma díade recém-alfabetizada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. C. G. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estud. psicol.**, Campinas, 35(4), 375-388, 2018.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

VIEIRA, N. M. Produção de sentidos no início da vida. *Interação Psicol.*, Curitiba, v. 20, n. 2, p. 160169, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v20i2.47626> Acesso em: 18 mai 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** - 7ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 13ª ed. – São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** Trad. Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 16 jan 2019.
- CHARTIER, A. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 275-295, jan./abr. 2016.
- MAIMONI, E. H.; BORTONE, M. E. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Psicol. esc. educ.** [online]. 2001, vol.5, n.1 ,pp.37-48. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572001000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100005&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 10 fev. 2019.
- PAULON, S.M; ROMAGNOLI, R.C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia Social**, 2010; 10(1): 85-102. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf>> Acesso em: 10 de jan. 2018.
- ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 12 jan. 2018.
- SAEB – AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – Edição 2016. Brasília-DF, Outubro 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file> Acesso em: 16 jan 2019
- SANTOS, A. A. A. dos; JOLY, M. C. R. A. Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. **Psicol. esc. educ.** [online]. 1996, vol.1, n.1, pp. 39-44. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85571996000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571996000100006&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 10 fev. 2019.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 13ª ed. – São Paulo: Ícone, 2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Modelo de TCLE utilizado (Professoras)

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa *A função de mediação da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita* das pesquisadoras Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Nadja Maria Vieira da Silva e Leilane Silva Ferreira. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a investigar a função de mediação da literatura infantil no processo de aprendizagem de leitura e escrita das crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.
2. A importância deste estudo é construção do conhecimento científico acerca do processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita de crianças da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Conhecer sobre as estratégias e os impactos da função de mediação da literatura na produção do texto colaborativo de crianças da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental; e possibilitar a atualização metodológica de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
4. A coleta de dados começará em outubro e terminará em dezembro de 2019.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: as professoras serão entrevistadas e serão observadas em sala de aula; as crianças participarão de oficinas de literatura e texto colaborativo que serão filmadas.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: responder a entrevista e ser observada em sala de aula.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: desconforto no momento da entrevista bem como no momento da observação, onde pode acontecer de você apresentar timidez, insegurança, ou qualquer outro incômodo desta natureza.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir para a construção do conhecimento científico acerca do processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: acolhida para os desconfortos possíveis já relacionados anteriormente podendo inclusive recusar a participação caso seja sua escolha, sendo responsável(is) por ela: Leilane Silva Ferreira.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu ....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: IP – Instituto de Psicologia - UFAL  
 Endereço: Br 101 Norte, km 14.  
 Complemento: Campus A.C.Simões  
 Cidade/CEP: Tabuleiro – CEP 57072-970 – Maceió – AL  
 Telefone: 3214-1336  
 Ponto de referência:

**Contato de urgência:** Sr(a). Leilane Silva Ferreira

Endereço: Rua Recife, 659 Prefeito Antônio Lins de Souza  
 Complemento:  
 Cidade/CEP: Rio Largo –AL 57100-000  
 Telefone: 82 996766106  
 Ponto de referência:

**ATENÇÃO:** *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas  
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões,  
 Cidade Universitária  
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.  
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

**APÊNDICE B – Modelo de TCLE utilizado (Pais e/ou responsáveis)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

Você pai/responsável pela criança \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa *A função de mediação da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita* das pesquisadoras Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nadja Maria Vieira da Silva e Leilane Silva Ferreira. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a investigar como a literatura infantil (histórias infantis) ajudam no processo de aprendizagem de leitura e escrita das crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.
2. A importância deste estudo é a construção do conhecimento científico sobre o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: entender como a as histórias infantis e a escrita em dupla ajudam as crianças a aprender a ler e escrever;
4. A coleta de dados começará em outubro e terminará em dezembro de 2019.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: as professoras serão entrevistadas e serão observadas em sala de aula e as crianças participarão de oficinas de contação de história e texto em dupla, que serão filmadas.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: autorizando a participação da criança sob sua responsabilidade na pesquisa. A criança sob sua responsabilidade participará de oficinas de literatura e texto colaborativo. Em cada oficina será feita uma contação de história com o livro. Após a contação as crianças irão realizar uma atividade que pode ser: escrever um texto ou fazer um desenho. Em alguns momentos a criança fará o texto ou o desenho junto com um colega. Depois do da atividade nós vamos conversar um pouco sobre o que a criança fez. Para isso, as atividades serão filmadas.
7. Os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental da criança sob sua responsabilidade são: desconforto no momento da filmagem, onde pode acontecer de a criança apresentar timidez, insegurança, constrangimento devido as possíveis dificuldades da criança durante a produção do texto individual, do desenho e do texto em dupla.
8. Os benefícios esperados com a participação da criança sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir para a construção do conhecimento científico sobre do processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita. a atividade pode contribuir também para o desenvolvimento da própria criança, pois ela participará de atividades
9. A criança sob sua responsabilidade poderá contar com a seguinte assistência: acolhida para os desconfortos possíveis já relacionados anteriormente, podendo inclusive recusar a participação caso seja sua escolha, sendo responsável por ela: Leilane Silva Ferreira.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.



12. As informações conseguidas através da participação da criança sob sua responsabilidade não permitirão a sua identificação, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que a criança sob sua responsabilidade venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu ....., responsável pelo menor ..... que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: IP – Instituto de Psicologia - UFAL  
 Endereço: Br 101 Norte, km 14.  
 Complemento: Campus A.C.Simões  
 Cidade/CEP: Tabuleiro – CEP 57072-970 – Maceió – AL  
 Telefone: 3214-1336  
 Ponto de referência:

**Contato de urgência:** Sr(a). Leilane Silva Ferreira

Endereço: Rua Recife, 659 Prefeito Antônio Lins de Souza  
 Complemento:  
 Cidade/CEP: Rio Largo –AL 57100-000  
 Telefone: 82 996766106  
 Ponto de referência:

**ATENÇÃO:** *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas  
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária  
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.  
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

## APÊNDICE C – Modelo de TALE utilizado

### Termo de Assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa A FUNÇÃO DE MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA. Seus pais deixaram você participar.

Queremos saber como as histórias infantis e a escrita de texto em dupla ajudam as crianças a aprender a ler e escrever.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 04 a 08 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na sua escola, onde as crianças irão participar de oficinas de literatura e oficinas de texto colaborativo. Em cada oficina eu vou ler uma história e depois vou pedir para você fazer uma atividade que pode ser um texto ou um desenho. Em alguns momentos você fará o texto ou o desenho junto com um colega. Depois do seu desenho ou do seu texto nós vamos conversar um pouco sobre o que você fez. Para isso, as atividades serão filmadas.

O uso do (a) filmadora é considerado seguro, mas é possível que você fique com vergonha de ser filmada. Pode acontecer também de você ficar com vergonha de escrever, de desenhar ou de falar sobre o que você fez. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone 82 99676-6106 da pesquisadora Leilane Silva Ferreira.

Mas há coisas boas que podem acontecer como ajudar seus professores a entender como utilizar as histórias infantis em sala de aula. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa vamos conversar com os professores da sua escola sobre o uso dos livros infantis durante as aulas. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

=====

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa A FUNÇÃO DE MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Rio Largo,        de        de        .

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE D – Roteiro de entrevista utilizado****A FUNÇÃO DE MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Entrevistada: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

1- Você gosta de literatura? Por quê?

\_\_\_\_\_

2- O que a literatura mobiliza na sua ação enquanto educadora?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3- Como você trabalha com a literatura infantil em sala de aula? Qual a metodologia que você utiliza?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4- Quais as facilidades e as dificuldades do trabalho com literatura em sala de aula?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5- Como você analisa a participação dos alunos durante as atividades com a literatura?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6- Como você constrói os instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos em atividades relacionada à literatura?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7- Você também avalia a relação entre aprendizagem e desenvolvimento durante as atividades com literatura?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8- Como você visualiza o papel das atividades com literatura para o desenvolvimento das crianças?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9- Quais os aspectos positivos e as dificuldades que você percebe entre os alunos durante as atividades com literatura?

10- Você teria alguma sugestão de como trabalhar com literatura em sala de aula?

## APÊNDICE E - Roteiro de Observação Participante utilizado

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

ESCOLA:	
PROFESSOR(A):	
TURMA:	Nº DE ALUNOS:
Nº DA OBSERVAÇÃO:	DATA:
HORÁRIO DE INÍCIO:	TÉRMINO:

PLANEJAMENTO DE AULA
A professora informa aos alunos o que vai ser feito durante a aula?
METODOLOGIA DO PROFESSOR
Que tipo de dinâmicas a professora utiliza?
Realiza trabalho em grupo ou individual?
A professora supervisiona as atividades dadas?
MATERIAL UTILIZADO
Que recursos o professor utiliza durante a aula?
Como são explorados os materiais didáticos?

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
Em que local da sala se posiciona a mesa da professora?
Como a professora atende aos chamados das crianças?
Existe a preocupação por parte do professor em possibilitar uma maior participação por parte dos alunos?
RELAÇÃO ALUNO-ALUNO
Durante a explicação da professora como as crianças interagem?
As crianças sabem trabalhar em grupo?
PARTICIPAÇÃO DA TURMA
Como se comportam as crianças da turma?
A disposição das carteiras contribui no processo de aprendizagem?

Anotações:

---



---



---

## APÊNDICE F – Levantamento de unidades temáticas

HISTÓRIA 1 - TATU-BALÃO	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Conheci um tatu-bola Que não era <b>feliz</b>, não. Tinha um <b>sonho</b> na cachola: Não ser bola, <b>ser balão</b>!</p> <p>Todos os dias fazia a caminhada comprida: do pé de um morro partia e seguia na <b>subida</b>.</p> <p><b>Lá em cima</b> sentia o vento batendo forte no rosto. Seu <b>sonho</b> no pensamento lhe causava um alvoroço!</p> <p>Ora <b>calor</b>, ora <b>frio</b> e também <b>dor de barriga</b>. Um comprido <b>arrepio</b> e <b>alegria</b> em seguida.</p> <p>Tatu bola suspirava olhando a <b>imensidão</b>. Corajoso, se jogava para <b>ser Tatu-Balão</b>.</p> <p>Mas em vez de ele <b>voar</b> Como havia planejado, Começava a <b>despencar</b>, <b>Rolando</b> desenfreado!” Sentia, enquanto <b>rolava</b>, disparar seu coração. O <b>tombo</b> sóterminava cara-a-cara com o chão.</p> <p>Depois de tanto tentar <b>Subir</b> e <b>voar</b> em vão,</p> <p>Tatu-bola encontrou O menino <b>Damião</b>. Como era dia de vento <b>Damião</b> mostrou ao tatu o seu melhor <b>passatempo</b>: empinar <b>pipa</b> no <b>azul</b>!</p> <p>Tatu, que estava tão <b>triste</b>, acabou até <b>sorrindo</b>. Sem perceber distraiu-se com aquele quadro lindo. De repente vendo a <b>pipa</b> ser levada pelo vento, descobriu, <b>feliz</b> da vida, que era um <b>mágico</b> momento. O esperto tatu-bola não perdeu seu tempo não: se agarrou na rabiola e <b>voou</b> feito <b>balão</b>! Foi forte a <b>emoção</b> no coração do tatu, que <b>voava</b> de verdade enfim, cruzando o <b>azul</b>.</p> <p>Esse foi só o primeiro, ora <b>no alto</b>, ora no chão, de muitos outros <b>passeios</b> do tatu com <b>Damião</b>.</p> <p>Pois muito mais importante Que o <b>voo</b> de verdade, É que dali em diante Começou uma <b>amizade</b>. E <b>os dois</b> se <b>divertiam</b> mesmo sem vento soprando. No <b>alto</b> do morro <b>subiam</b>, depois <b>desciam</b>... <b>Rolando</b>!</p>	<p><b>Sonho (5)</b></p> <p><b>Céu (9)</b></p> <p><b>Vento (4)</b></p> <p><b>Sentimentos/sensações (10)</b></p> <p><b>Voar (5)</b></p> <p><b>Brincar/brincadeira (12)</b></p> <p><b>Amizade (5)</b></p>
HISTÓRIA 2 “A COLCHA DE RETALHOS”	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Nos finais de semana <b>Felipe</b> vai para a casa da vovó. É uma <b>delícia</b>!</p> <p><b>Vovó</b> sabe fazer <b>bolo de chocolate</b>, <b>brigadeiro</b>, <b>bala de coco</b>, <b>pão de queijo</b>... enfim, sabe fazer tudo que <b>Felipe</b> gosta. E lá não tem esse negócio de “hora de comer isso, hora de comer aquilo...hora de brincar, hora de dormir...”</p> <p><b>Vovó</b> sabe contar <b>histórias</b> como ninguém.</p> <p>- Conta mais uma, <b>vovó</b>. Só mais uma!</p> <p><b>Vovó</b> coloca os óculos bem na ponta do nariz, faz uma cara engraçada e fala bem fininho e fraquinho, imitando a voz da Chapeuzinho Vermelho, e bem grosso e forte, imitando a voz do <b>lobo</b> mau. Ah! Quem é que não <b>gosta</b> de uma vovozinha assim?</p> <p>Um dia, quando <b>Felipe</b> chegou à <b>casa da vovó</b>, encontrou uma porção de pedaços de <b>tecidos</b> espalhados pelo chão, perto da <b>máquina de costura</b> onde ela estava trabalhando.</p> <p>- O que é isso, <b>vovó</b>?</p> <p>- São <b>retalhos</b>, <b>Felipe</b>. Fui juntando os <b>pedaços de pano</b> que sobravam das minhas <b>costuras</b> e, agora, já dá para fazer uma <b>colcha de retalhos</b>. Vou começar a emendá-los hoje mesmo.</p> <p>- Posso ajudar, <b>vovó</b>?</p> <p>- Está bem. Então vá separando os <b>retalhos</b> para mim. Primeiro só os de bolinha, depois os de listrinhas...</p> <p><b>Felipe</b> esparramou tudo pelo chão e foi separando-os um a um. Tinha <b>pano</b> de florzinha, de lua e estrela, de bolinha grande e bolinha pequena, listrado, xadrez...</p> <p>- Olha esse <b>pano</b> listrado, é daquele pijama que você fez para mim quando a gente passou aqueles dias no sítio, <b>lembra</b>?</p> <p>- É mesmo <b>Felipe</b>, estou me <b>lembrando</b>. Que férias <b>gostosas</b>! Andamos a <b>cavalo</b>, chupamos <b>jabuticaba</b>... As jabuticabeiras estavam carregadinhas!</p> <p>- E olhe esse <b>pano</b> xadrez, que bonito <b>vovó</b>!</p>	<p><b>Felipe (13)</b></p> <p><b>Vovó (15)</b></p> <p><b>Família (15)</b></p> <p><b>Saudade (7)</b></p> <p><b>Sentimentos/sensações (15)</b></p> <p><b>Comidas/guloseimas (7)</b></p> <p><b>Colcha de retalhos (8)</b></p> <p><b>Costura (20)</b> (palavras que remetem ao universo da costura: pano, tecido, retalho, peças de roupa, máquina de costura, etc)</p> <p><b>História/lembrança (7)</b> (palavras que remetem ao passado)</p> <p><b>Animais (6)</b></p> <p><b>Casa da vovó (5)</b></p>

- É daquela **camisa** que eu fiz para você dar ao seu **pai**, no dia do aniversário dele. Sua **mãe** fez um **jantar gostoso** e convidou todo mundo.

- Ah! Eu me **lembro**! Veio o **tio Paulo**, o **tio João**, a **tia Josefina**, veio a **Cecília** e até o **Rex**, para brincar com o meu **cachorro**, Apolo. Parece que um deles fez xixi na cozinha e o outro fez cocô no quintal, né?

- Seu **pai** ficou tão bonito! E assoprou as velinhas, todo vaidoso, de camisa nova.

- É mesmo! Mas ficou **bravo** com os **cachorros**.

- Olha, **Felipe** esse **retalho** aqui. Não é daquele **vestido** que eu fiz para a sua **mãe** ir a uma festa de casamento? Sabe, quando a sua mãe era pequena eu fazia uma porção de **vestidos** para ela. E **gostava** também de bordá-los. Uma vez fiz um **vestido** cor-de-rosa, inteirinho bordado com a branca de neve e os sete anões. Quando o **vestido** ficou pronto, ela falou assim:

- Ué, **mamãe**, está faltando a bruxa!

- **Vovó**, esse **pano** azul-marinho está com a cara da **Vó Maria**.

- Era dela mesmo!

- **Vovó Maria** mora lá no céu, né? Junto com o **vovô Luiz** e o meu **cachorrinho** Apolo... Ué, **vovó**, você está **chorando**? O que aconteceu?

- Não, - disse a **vovó** fungando e limpando o nariz com o lenço – não estou **chorando**, não.

- Ah! **Vovó**! Vice não disse que nós somos amigos? Então, me conta o que está acontecendo. Você está **triste**?

- É **saudade**, Felipe! É a **saudade**...

- **Saudade dói**, vovó?

- às vezes **dói**. Quando a **saudade** é de alguém que já foi embora para nunca mais voltar...

- Ah!

- Mas existem outras **saudades**: de um passeio **gostoso**, de uma viagem, de uma festa, de um amigo, de uma amiga, de um parente que mora longe...

- **Vovó**, acho que eu ainda não entendo nada de **saudade**.

- Eu sei. A gente só entende bem das coisas que já experimentou. Talvez ainda seja muito cedo para você entender dessas coisas... **Felipe**, me ajuda aqui. Vamos ver como é que está ficando a nossa **colcha de retalhos**!

- Que bonita, **vovó**! Um dia você faz uma para mim também?

Depois de algum tempo, Felipe nem se **lembrava** mais da **colcha de retalhos**. Um dia, ao voltar da escola...

- **Felipe**! A **vovó** mandou uma surpresa para você!

- Uma surpresa para mim? Onde?

- Está lá em cima da sua cama.

**Felipe** entrou no quarto correndo. A **colcha** estava sobre a sua cama. Que linda! Mas não era uma **colcha** como essas que se vende, nas lojas. Cada **retalhinho** tinha uma **história**.

Ali, deitado sobre a **colcha**, **Felipe** passou algum tempo **lembrando-se** de uma porção de **histórias**. Observou um **retalho** de brim azul...

- Foi quando o **papai** e a **mamãe** viajaram de férias e eu fiquei lá na **casa da vovó**. Um dia, fui subir na jabuticabeira e levei o maior tombo. Ralei o joelho, fiquei com o bumbum dolorido e o **short** rasgado... que vergonha! Vovó veio correndo lá de dentro. Me pegou no colo com **carinho** e, depois, nesse mesmo dia, resolveu fazer um **short** novo para mim. E fez um **short** deste **pano** aqui, de brim azul.

De repente, Felipe começou a **sentir** uma coisa estranha dentro do peito. E aquilo foi aumentando, aumentando... **Felipe** foi atrás de sua **mãe** :

- Me leva na **casa da vovó**?

Não demorou nada e os dois estavam chegando lá na **casa da vovó**. Tocaram a campainha e ela veio lá de dentro.

- Parece que eu estava adivinhando que você vinha. Fiz um **bolo de chocolate**, do jeito que você gosta!

- Vovó, vem aqui pertinho. Agora me dá um **abraço** bem **gostoso**!

- Aconteceu alguma coisa, **Felipe**?

- Sabe, **vovó**... – cochichou **Felipe**, bem baixinho, no seu ouvido – preciso te contar um segredo: eu acho que já entendi... agora já sei o que é **saudade**!

HISTÓRIA 3 - Elmer, o elefante Xadrez	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Era uma vez uma manada de elefantes. Elefantes jovens, elefantes velhos, elefantes altos, gordos ou magros. Elefantes de um jeito ou do outro, elefantes assim ou assado, todos diferentes, mas todos alegres e todos da mesma cor. Todos menos Elmer.</p> <p>Elmer era diferente. Elmer era xadrez. Elmer era amarelo, alaranjado, vermelho, cor-de-rosa, roxo, azul, verde, preto e branco. Elmer não era cor de elefante.</p> <p>Era Elmer que mantinha os elefantes alegres. Às vezes ele pregava peças em Elmer. Mas quando havia um sorriso, por menor que fosse, geralmente era provocado por Elmer.</p> <p>Certa noite, Elmer não conseguia dormir de tanto pensar, e o pensamento que ele estava pensando era que estava cansado de ser diferente. “Onde já se viu um elefante xadrez?”, ele pensou. “Não é para menos que eles caçoam de mim.” De manhã, antes que os outros estivessem completamente acordados, Elmer foi embora pé ante pé, sem ninguém perceber.</p> <p>Caminhando pela floresta, Elmer encontrou outros animais. Todos diziam: - Bom dia, Elmer. Elmer sorria e dizia: - Bom dia.</p> <p>Depois de muito andar, Elmer encontrou o que estava procurando – um grande arbusto. Um grande arbusto carregado de frutinhas, um grande arbusto carregado de frutinhas cor de elefante. Elmer agarrou o arbusto e chacoalhou, chacoalhou, para as frutinhas caírem no chão.</p> <p>Quando o chão se cobriu de frutinhas, Elmer se deitou e rolou de frente para trás, de um lado para o outro, várias vezes. Depois ele pegou cachos de frutinhas e esfregou no corpo todo, cobrindo-se inteirinho com o suco delas, até não sobrar nenhum pedacinho amarelo, alaranjado, vermelho, cor-de-rosa, roxo, azul, verde, preto ou branco. No fim, Elmer estava igual a qualquer outro elefante.</p> <p>Depois Elmer saiu andando de volta para a manada. No caminho, passou novamente pelos outros animais. Dessa vez todos diziam: - Bom dia, elefante. E Elmer sorria, dizendo: - Bom dia -, feliz por não estar sendo reconhecido.</p> <p>Quando Elmer reencontrou os outros elefantes, estavam todos parados, muito quietos. Nenhum deles reparou em Elmer enquanto ele ia andando para o meio da manada.</p> <p>Depois de algum tempo, Elmer sentiu que havia alguma coisa errada. Mas o que? Olhou à sua volta: a mesma floresta de sempre, o mesmo céu azul de sempre, a mesma nuvem escura de sempre que passava de tempos em tempos e, finalmente, os mesmos elefantes de sempre. Elmer olhou para eles.</p> <p>Os elefantes continuavam totalmente quietos. Elmer nunca os tinha visto tão sérios. Quanto mais olhava para aqueles elefantes sérios, silenciosos, parados e quietos, mais ele tinha vontade de rir. Finalmente não aguentou mais. Levantou a tromba e com toda a força de sua voz gritou: BOOO!</p> <p>Os elefantes deram um pulo e caíram para todos os lados, surpresos. – Caramba, o que foi isso? – eles disseram. Foi então que viram Elmer rindo às gargalhadas. – Elmer – eles disseram. – Só pode ser o Elmer – e os outros elefantes começaram a rir também, como nunca tinham rido na vida.</p> <p>Com as risadas a nuvem escura rebentou, e quando a chuva caiu em Elmer seu xadrez foi aparecendo de novo. Os elefantes continuavam a rir, enquanto a água da chuva fazia Elmer voltar ao normal. – oh, Elmer – disse um velho elefante, ofegando –, você já nos pregou boas peças, mas essa foi a mais engraçada de todas. Não demorou muito para você mostrar suas cores verdadeiras. – Precisamos comemorar essa data todos os anos – disse outro. – Vai ser o dia de Elmer. Todos os elefantes terão de se pintar de muitas cores. E Elmer vai se pintar de cor de elefante.</p> <p>E é exatamente isso que os elefantes fazem. Num certo dia do ano, todos se pintam e saem em desfile. Nesse dia, se você vir um elefante cor de elefante, pode ter certeza de que é Elmer.</p>	<p>Elefantes/manada (23)</p> <p>Elmer (32)</p> <p>Cores (25)</p> <p>Xadrez (3)</p> <p>Diferente (3)</p> <p>Arbusto (4)</p> <p>Frutinhas (5)</p> <p>Sorrir/rir (6)</p> <p>Adjetivos/características (15)</p>



## ANEXOS

## ANEXO A - Autorização da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS- UFAL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA- IP

## CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental desta Instituição para o desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado: **A função de mediação da Literatura no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Leilane Silva Ferreira e Nadja Maria Vieira, do Programa de pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Maria Elenice C. dos Santos

Nome, por extenso, do responsável pela Escola

Maria Elenice Cravo dos Santos  
Diretora

Assinatura e Carimbo Port. nº 132/2016

331.843.304-78

CPF

988744733

Telefone

elenice@hotmail.com

E-mail

Rio Largo, 08 de Julho de 2019.

Escola Municipal de Ensino  
Fundamental Prefeito Antônio  
Lins de Souza  
CNPJ: 14.038.115/0001-81  
R. Fernando M. de Brito S/  
Antônio L. Souza - Rio Largo//

## ANEXO B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FUNÇÃO DE MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

**Pesquisador:** Leilane Silva Ferreira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 17907919.0.0000.5013

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.635.510

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa pretende investigar a função da mediação da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita de crianças matriculadas na educação infantil e ensino fundamental. Participarão desta pesquisa professores e crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia será em duas etapas. Na primeira etapa será realizado um levantamento de informações: 1- sobre o trabalho com literatura infantil em sala de aula através de entrevista semiestruturada com os professores e observação participante em sala de aula; e 2- sobre a produção escrita das crianças. A segunda etapa consistirá em oficinas de literatura e texto colaborativo que serão filmadas. Por fim, realizar-se-á um curso com as professoras, a fim de compartilhar informações sobre estratégias metodológicas acerca do trabalho com literatura e a escrita colaborativa no processo de aprendizagem de leitura e escrita, a partir da apresentação e discussão dos materiais produzidos durante as oficinas com as crianças.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a função de mediação da literatura infantil no processo de aprendizagem de leitura e escrita das crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.635.510

1- Discutir a relação entre literatura e desenvolvimento humano; 2- Discutir as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita na educação infantil e ensino fundamental; 3- Apontar estratégias metodológicas para educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental sobre como trabalhar com a literatura e a escrita colaborativa no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Desconforto dos professores durante a entrevista, inibição durante a observação e filmagens em sala de aula e constrangimentos devido a alterações na dinâmica institucional.

**Benefícios:**

Os benefícios aos professores será conhecer sobre as estratégias e os impactos da função de mediação da literatura na produção do texto colaborativo de crianças da educação infantil e do ensino fundamental I.

Os riscos e benefícios para as crianças que participarão das oficinas serão a inibição durante as filmagens e o constrangimento devido as possíveis dificuldades da criança na produção do texto individual, do desenho e do texto colaborativo. Autores apontam como benefício o desenvolvimento de aspectos cognitivos e relacionais da criança, uma vez que esta será exposta a situações de trabalho em colaboração com pares onde deverá utilizar a imaginação, criatividade, argumentação e narrativa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está bem fundamentada e aborda tema relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos TCLE e TALE foram revisados conforme orientações do parecer anterior.

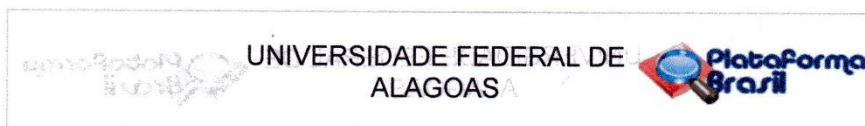
**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As autoras da pesquisa apresentam carta resposta atendendo a todas as solicitações do parecer anterior. Foram incluídos TCLE e TALE reformulados e cronograma atualizado.

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,  
**Bairro:** Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.635.510

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V. S.<sup>a</sup> deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P	04/09/2019		Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
 UF: AL Município: MACEIO  
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.635.510

Básicas do Projeto	ETO_1182297.pdf	10:39:47		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	04/09/2019 10:39:13	Leilane Silva Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_criancas.pdf	04/09/2019 10:36:54	Leilane Silva Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_prof.pdf	04/09/2019 10:36:18	Leilane Silva Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	04/09/2019 10:35:55	Leilane Silva Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	04/09/2019 10:35:16	Leilane Silva Ferreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Aceite_JF.pdf	08/07/2019 18:48:35	Leilane Silva Ferreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_aceite_AL.pdf	08/07/2019 18:48:23	Leilane Silva Ferreira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	08/07/2019 18:46:48	Leilane Silva Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/02/2019 20:17:04	Leilane Silva Ferreira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

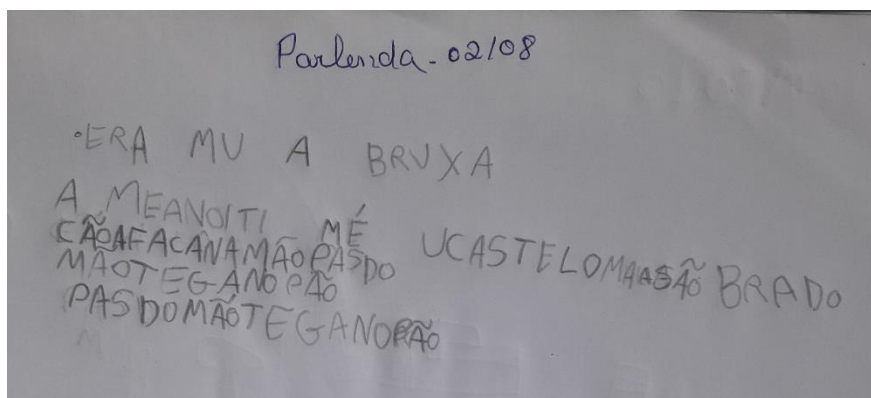
Não

MACEIO, 10 de Outubro de 2019

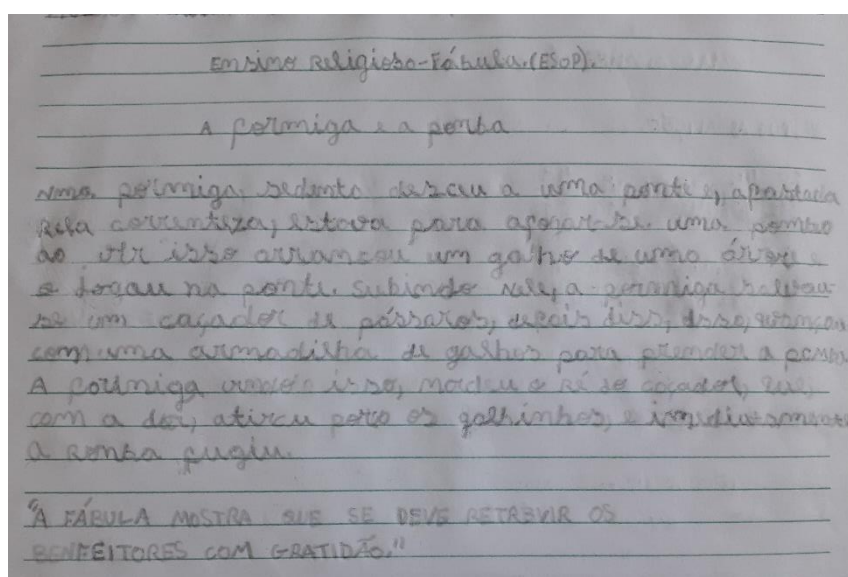
**Assinado por:**  
**Luciana Santana**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

## ANEXO C – Texto prévio das crianças



Texto alunos do 1º ano



Texto alunos do 2º ano

**ANEXO D – Desenho colaborativo dupla A. C. 2º ano**