

## A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Gabriela Silva Bezerra<sup>1,2</sup>, Cláudia Lemos Vóvio<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este relato de experiência que nasce no âmbito do subprojeto de Alfabetização do Programa de Residência Pedagógica, promovido pela Capes, objetiva narrar a experiência de planejar e aplicar uma proposta didática voltada à formação do leitor literário, por meio da leitura e interpretação de ilustrações, no primeiro ciclo de alfabetização, e, ao mesmo tempo, refletir sobre os efeitos desta experiência na minha formação como futura docente. O relato compreende o período de julho a setembro de 2021, quando os alunos da rede municipal de Guarulhos (SP), de uma turma de alfabetização, eram atendidos por meio do ensino presencial e remoto. A realização dessas propostas permitiu que os alunos descobrissem que ler envolve mais que decodificar, não se restringe à palavra escrita, mas se enlaça a múltiplas linguagens, como as ilustrações. Também colaborou na criação de laços entre a docente e a turma, num contexto pandêmico que restringiu o encontro e interação entre eles. Em níveis pessoais a atividade, me possibilitou enxergar caminhos de alfabetização humanizados e sensíveis.

**Palavras-chaves:** Leitura Literária; Alfabetização; Aprendizagem; Pandemia COVID-19.

## TRAINING THE LITERARY READER WITH CHILDREN DURING THE COVID-19 PANDEMIC

**ABSTRACT:** This experience report is within the scope of the Literacy Subproject of the Pedagogical Residency Program, promoted by CAPES. This work aims to describe the experience of planning and applying a didactic proposal aimed at training the literary reader by reading and interpreting illustrations, in the first literacy cycle, and at the same time, reflect on the effects of this experience on my training as a future teacher. The report covers the period from July to September 2021. In this period, students from a literacy class, from the public school system of the city of Guarulhos, state of São Paulo, were assisted by means of face-to-face and remote teaching. The realization of these proposals allowed the students to discover that reading involves more than decoding, it is not restricted to the written word, but is linked to multiple languages, such as illustrations. They also collaborated in creating bonds between the teacher and the class, in a pandemic context, which restricted the encounter and interaction between them. These activities allowed me to see humanized and sensitive literacy paths on a personal level.

**Keywords:** Literary Reading; Literacy; Teacher training; Learning; COVID-19 pandemic.

Recebido em: 21/11/2021

Aceito em: 08/02/2022

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo

<sup>2</sup> Autora referente: [g.bezerra@unifesp.br](mailto:g.bezerra@unifesp.br)

<sup>3</sup> Professora Doutora da Universidade Federal de São Paulo, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação Educação e Saúde.

## 1 INTRODUÇÃO

Este relato diz respeito a uma experiência vivida no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A Residência Pedagógica é uma ação que, entre outros objetivos, visa à imersão do graduando no ambiente da educação básica, de modo a fortalecer seu conhecimento prático, conectando estudantes de licenciatura com professores da educação básica de escolas públicas sob a mediação de docentes universitários.

Em específico, este relato abarca vivências no subprojeto de Alfabetização, do Programa de Residência Pedagógica da Capes, convênio assinado entre a Capes e a Universidade Federal de São Paulo, que objetiva possibilitar aos residentes um acompanhamento centrado no primeiro ciclo de alfabetização da educação básica. Nesse subprojeto, 15 graduandos de pedagogia são acompanhados por duas professoras da rede municipal de ensino do município de Guarulhos e por dois docentes do Departamento de Educação. O subprojeto organiza-se em torno de três eixos principais. O primeiro deles diz respeito à pesquisa sobre investigações, subsídios teórico-pedagógicos e grupos de pesquisa que atuam na temática da alfabetização, atualizando o grupo de participantes e mantendo uma curadoria de materiais destinados à formação de alfabetizadores. O segundo eixo diz respeito ao estudo e tematização de elementos constitutivos da prática pedagógica (objetos de ensino, metodologias e estratégias) e se volta à formação de futuros professores com base na apropriação de fundamentos teórico-práticos para a ação. O terceiro diz respeito ao planejamento e aplicação de propostas pedagógicas de modo colaborativo, a partir de trocas entre docentes universitários, professoras preceptoras, de duas escolas municipais de ensino fundamental, e residentes.

No ano de 2020, esse mergulho na educação básica precisou ser reformulado, visto que o mundo foi atingido por uma onda que tornou o contato com o outro impraticável. A pandemia ocasionada pela COVID-19, exigiu que as pessoas encontrassem novos meios de trabalho, socialização e de ensino. Escolas foram fechadas e crianças, professores e estudantes se viram atados às telas do computador e de celulares, pois, nesse momento, diversas modalidades de aulas remotas (síncronas e assíncronas) foram empregadas para possibilitar o acesso à educação, sem expor ninguém ao risco de contágio. Aderir às aulas a distância, utilizando plataformas diversas como televisão, rádio e outros meios, foi o modo encontrado para minimizar os efeitos da pandemia na educação (JESUS PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020). E essas alternativas esbarraram em obstáculos advindos da crescente desigualdade social presente no Brasil, a esse respeito Oliveira e colaboradores destacam que: “Enquanto uma parcela da população conta com internet, smartphone, computador e local silencioso para assistir às aulas, [...], a outra parcela da população brasileira não tem sequer condições de fazer três refeições diárias” (OLIVEIRA et al., 2020, p. 52865), destaca-se que esta última compreende a grande maioria de estudantes que se encontravam matriculados nas redes públicas de ensino. A pandemia expôs ainda um grupo significativo de estudantes que não podem ser alcançados nem mesmo pelo ensino remoto.

Tais alternativas adotadas por inúmeras redes de ensino, privadas e públicas, apresentam ainda outros desafios, especialmente quando se focaliza o ciclo de alfabetização, no qual as crianças, com ou sem acesso à internet, dependem da mediação de sujeitos mais experientes da cultura para construir conhecimentos sobre a língua escrita e seus usos. A pandemia também colocou em evidência como famílias de diversos níveis socioeconômicos não dispunham de condições, conhecimentos e habilidades para realizarem essa mediação, sejam as famílias nas quais todos são trabalhadores e não há quem possa acompanhar a criança nas tarefas escolares, ou aquelas nas quais a pessoa que consegue acompanhar a criança não foi propriamente alfabetizada, ou, ainda aquelas que contam com pessoas pouco familiarizadas à forma e cultura

escolar, desconhecendo meios para ajudar as crianças nesse processo. Nesse contexto, professores alfabetizadores viram-se de mãos atadas seja porque não conseguiam ter uma noção real dos avanços e dificuldades de seus alunos, ou, porque não dispunham de conhecimentos e estratégias didáticas para ajudá-los por meio de telas, áudios, apostilas, roteiros de estudos e livros didáticos.

Ademais, o início da alfabetização sempre foi um momento delicado na vida das crianças, pois, ao mesmo tempo em que anseiam fazer parte do “mundo letrado”, elas se deparam com uma nova organização da rotina escolar nas escolas do ensino fundamental, que, em muitos casos desconsideram o ciclo de vida em que se encontram e as necessidades desse grupo etário, diferentemente da educação infantil.

Nesta perspectiva, a turma acompanhada nesse projeto se encaixa no grupo daqueles que mais tiveram suas vidas afetadas pela pandemia do COVID-19. Matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Guarulhos (São Paulo) essas crianças tiveram suas oportunidades de desenvolvimento afetadas pelo contexto educacional remoto, e, quando retornaram ao ensino presencial, sofreram com a adaptação não apenas ao ensino presencial, mas também ao ensino fundamental e seus modos escolarizantes.

Este relato, cujo objetivo é o de narrar a experiência de planejar e aplicar uma proposta didática voltada à formação do leitor literário na alfabetização, e, ao mesmo tempo, refletir sobre os efeitos dessa experiência na minha formação como futura docente, encontra-se assim organizado, além da introdução, em três partes. Na seção Letramento literário na alfabetização, discorreremos sobre o objetivo perseguido e o modo como a literatura é considerada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em específico na alfabetização. Na segunda, relata-se a construção e aplicação da proposta de atividade. E, por fim, na terceira, analisa-se os principais aprendizados desta experiência, seja para atuação docente, num futuro próximo, seja sobre o processo de ensino organizado a partir de uma perspectiva colaborativa e reflexiva.

## **2 LETRAMENTO LITERÁRIO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

A proposta planejada e aplicada, alvo deste relato, visava aproximar as crianças ao gênero literário, utilizando do poema *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. Nesse sentido, esperava-se que as crianças pudessem se apropriar da temática, observassem sua estrutura e composição e os recursos de estilo empregados pelo autor para produção de efeitos de sentidos. Além disso, buscava-se criar um ambiente lúdico, leve e que possibilitasse às crianças uma conexão consigo mesmas e suas emoções. Desse modo, estruturamos uma proposta a fim de relacionar a leitura literária com o prazer e, principalmente, como uma expressão artístico-cultural. Tais objetivos encontram respaldo no Quadro de Saberes Necessários<sup>4</sup> (GUARULHOS, 2019), documento curricular da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos, no qual se define que: “O estudo da língua padrão deve estar articulado a todos os outros eixos da Proposta Curricular, como [...] na leitura e na interpretação de [...] obras de arte, fotos, entre outros; pois é por meio dela que ocorre a articulação entre o conhecer e o aprender” (GUARULHOS, 2019, p.33).

No primeiro ciclo do ensino fundamental, a criança é introduzida formalmente à alfabetização, nesse processo, a língua, antes usada para interagir, torna-se objeto de estudo e atenção, focalizam-se capacidades de falar, escutar, ler e produzir textos, além do conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Nessa etapa, a criança é submetida a testes, avaliações e atividades sistemáticas que visam a apropriação desse universo linguístico.

---

<sup>4</sup> Doravante QSN.

No entanto, essa criança adentra a escola com diversos conhecimentos sobre a língua escrita e com um repertório de práticas de letramento com os quais convive, já que vive “em uma sociedade letrada, em que as palavras escritas estão por toda parte” (SANTOS NASCIMENTO; DIÓGENES, 2021, p.02).

Chagas e Domingues (2015, p. 80) defendem a necessidade de a escola considerar “A leitura como uma prática social e, especificamente, as atividades com a literatura infantil para o processo de letramento na escola e para a formação da criança leitora são fundamentais no ciclo de alfabetização”. Portanto, para que o processo de alfabetização seja bem sucedido deve não apenas caminhar em conjunto com o letramento, como também garantir

“que o sujeito utilize as capacidades linguísticas: ler e escrever e falar e ouvir com compreensão, autonomia e criticidade nas diferentes situações sociais. Cabe à escola proporcionar situações em que essas capacidades sejam ensinadas de forma sistemática, processual e contínua.” (GUARULHOS, 2019, p.33)

Nesta perspectiva, favorecer a participação em práticas de letramento com e a partir dos gêneros literários por meio de atividades permanentes<sup>5</sup>, permite trabalhar com diversas capacidades linguísticas, além de transmitir valores sobre a leitura e temas tratados nos textos, produzir conhecimentos e formar leitores críticos. Ademais, estaremos propiciando o letramento literário, isto é, um conjunto de práticas nas quais os textos literários têm um papel central, cujo “[...] objetivo principal é o de formar leitores críticos, capazes de compreender parte do mundo da literatura que os cercam” (VIEIRA, 2015, p. 118).

No mais, Vieira (2015) destaca ainda a importância da leitura literária a fim de promover o gosto por ler e pela arte, ou, ao menos, disseminar a necessidade de conhecer e explorar obras artístico-literárias. A autora considera que o gosto e o prazer pela leitura são construídos, e que, mesmo que as crianças possam rejeitar a prática e certos textos, precisam entender que a leitura literária é necessária e faz parte das práticas culturais da sociedade em que está inserida.

Para além, Paiva (2005, p.46) pontua que

A linguagem que constrói a literatura infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para criança – o livro de imagens inclusive – não tem fronteiras. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável, o criativo universo infantil, explora a poesia, suscita o imaginário.

O QSN determina que a leitura literária seja focalizada preferencialmente, durante os anos iniciais de alfabetização, em conversa com a esfera cotidiana dos alunos e a “artístico-literária” (GUARULHOS, 2019). Dessa forma, nossa proposta visou promover situações nas quais as crianças interagissem com o texto literário e, especificamente, explorar a construção de sentidos articulando a linguagem verbal, o texto escrito, à linguagem não verbal, por meio da análise das ilustrações e de seus efeitos de sentido. Para isso, selecionamos como objetivo central da proposta “Compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento” e “Ler outras linguagens (ilustrações, gestos, expressões faciais, obras de arte e fotografias)” (GUARULHOS, 2019, p. 45), como prescrito no documento curricular. Ademais, assim como Fernandez et al. (2021, p. 514), vemos a Leitura Literária como “um vaivém incessante” que, “aguça relações, afetos, partilhas, (re)criações, acontecimentos. Mesmo em tempos vividos com sensações que andam na corda bamba,

---

<sup>5</sup> Atividades permanentes são propostas que ocorrem com constância, podendo ser diariamente, quinzenalmente ou até mensalmente (como é o nosso caso), são também atividades que visam a construção de saberes a longo prazo, dando ênfase em saberes que propiciem a formação do leitor e o uso do discurso oral (NERY, 2007).

(re)encanta, fomenta o sensível, o espontâneo e desperta o desejo de ser eterno aprendiz”. Dessa forma, nesse momento pandêmico em que um novo “fazer a educação” (OLIVEIRA et al., 2020, p. 52865) estava sendo criado, pensamos numa proposta que trabalhasse a Leitura Literária de modo lúdico e que a possibilitasse oportunidades de às crianças terem um respiro, serem acalentadas e embaladas, e de apreciar mais do que apenas o texto escrito, mas a obra literária como um todo.

### **3 PLANO B, C, D... PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E ALTERAÇÕES DA PROPOSTA DIDÁTICA**

Neste texto, nos referimos a uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, que concluiu o segundo ano obrigatório da Educação Infantil remotamente, durante o ano de 2020, perdendo oportunidades valiosas de socialização e de se familiarizar com o ambiente escolar, além de todas as brincadeiras e atividades que visavam seu desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. É necessário ressaltar que

Para uma criança aprender a ler e a escrever, há percepções e saberes que ela precisa adquirir previa e conscientemente, como a compreensão do que é um símbolo gráfico, discriminação visual das formas das letras, percepção auditiva e consciência dos sons, das palavras e das sentenças (CÔRREA; MACHADO; HAGE, 2018, p.02).

Tais habilidades são adquiridas, por vezes, fora da escola, durante o processo de letramento, mas são focalizadas também nas experiências com e a partir da língua escrita no âmbito da Educação Infantil.

Assim sendo, a proposta foi idealizada para uma turma de 33 alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos. Segundo o diagnóstico de escrita<sup>6</sup> realizado pela professora preceptora, naquele momento, duas encontravam-se no estágio alfabético, uma delas era considerada alfabetizada e as demais encontravam-se no estágio pré-silábico, o que denota a heterogeneidade da turma, com poucas crianças que já compreendem como o sistema de escrita alfabética funciona e outras ainda que não perceberam o princípio geral que rege esse sistema (as relações entre grafema e fonema). Para este ciclo de alfabetização, a escola na qual a atividade foi aplicada realizava um planejamento coletivo para todas as turmas do primeiro ano. Desse modo, a proposta também foi aplicada em três outras turmas que não eram acompanhadas pelo Programa de Residência Pedagógica da Capes, subprojeto Alfabetização, da Unifesp.

Inicialmente, planejamos a atividade para ser ministrada de modo remoto, no mês de agosto de 2021, por meio da tela do computador, ou celular, empregando a plataforma Google Meet.

Para tanto, levamos em consideração durante sua elaboração as dificuldades encontradas na modalidade remota de alfabetização: (a) falta ou dificuldade de acesso à internet, e, (b) a ausência de um leitor proficiente que acompanhasse os alunos na realização das atividades. No mais, quanto à falta de acesso à internet ressaltamos que se trata de uma dificuldade que repercutiu não apenas no decorrer deste relato, mas com decorrências ao longo da vida desse grupo de crianças, que passaram um ano de suas vidas sem acesso à educação, e, em muitos

---

<sup>6</sup> Na Rede Municipal de Guarulhos, bimestralmente, os professores realizam diagnóstico de escrita com base nas proposições da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, realiza-se um ditado de palavras, com diferentes números de sílabas e pertencentes a um mesmo campo de significados e, ao final, uma frase. A criança é convidada a ler suas escritas e se identifica em que estágio se encontra.

casos, sem oportunidades de se socializarem com outras crianças de mesma faixa etária. Nesse sentido, Silva (2020, p.72) destaca que:

Quando se trata das consequências que o vírus causou na educação, podemos constatar que o sofrimento decorrente da ausência de estrutura tecnológica de docentes e estudantes povoaram a agenda das famílias, nos referimos àquelas que têm o mínimo necessário para que ocorra, o que denominamos “atividades complementares”, como um acesso razoável a banda larga e ferramentas como um celular, notebook ou tablet.

Consideramos ainda o currículo escolar adotado por essa rede de ensino, que, além de apresentar as metas e visões quanto à educação, abarca um conjunto de saberes ao qual todas as crianças matriculadas devem se apropriar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o documento, durante o ciclo de alfabetização: “Para desenvolver a compreensão e a fluência leitora, é essencial que o educando leia (ainda que não convencionalmente) os vários gêneros textuais em seus suportes reais, para além dos livros didáticos” (GUARULHOS, 2019, p.43). Prescreve-se que o trabalho com a leitura não “deve ter o foco em si”, não se limitando a articulações com a produção de atividades. O documento valoriza também os letramentos e as diversas vivências escritas que as crianças experienciam, reafirmando a necessidade de “considerar a língua como objeto de conhecimento utilizado em diversas situações comunicativas, para muito além do ensino de um conjunto de regras e convenções” (GUARULHOS, 2019, p.33). O QSN permite que os professores trabalhem a apropriação do sistema de escrita alfabética e a formação do leitor considerando as diversas linguagens - “visual, oral, gestual, digital e escrita” (GUARULHOS, 2019, p.33) - presentes na comunicação social.

Nesta perspectiva, a proposta relatada visa à formação do leitor literário, fomentando a articulação entre a linguagem verbal, texto escrito, e a linguagem artística, as ilustrações, para a atribuição de sentido a essa produção.

### ***3.1 A proposta pedagógica e sua aplicação***

No Subprojeto Programa de Residência Pedagógica da Capes em Alfabetização, planejamos propostas pedagógicas voltadas a três eixos de conteúdos: Apropriação do sistema de escrita alfabética; Leitura e produção de textos; e, Formação do leitor literário. Para o eixo de leitura literária, planejamos a modalidade atividade permanente, de acordo com Nery (2007), para os demais são elaboradas sequências didáticas.

Como atividade permanente, a leitura literária tem um espaço fixo na rotina, as propostas são desenvolvidas mensalmente e envolvem várias etapas e ações em torno de uma obra literária por parte da professora e das crianças. Desse modo, a proposta em tela visava “Compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento”, e também “Ler outras linguagens (ilustrações, gestos, expressões faciais, obras de arte e fotografias)” (GUARULHOS, 2019, p.45).

Considerando o contexto da turma e as dificuldades elencadas anteriormente, a proposta estruturou-se em cinco etapas aplicadas em dois dias consecutivos, como sintetizado no quadro a seguir:

**Quadro 01: Síntese da proposta pedagógica**


Etapas	Atividades	Objetivo	Descrição
Etapa 01: Conhecendo a obra	Leitura oral do livro Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque (Figura 1)	Familiarizar as crianças com o enredo e o livro.	Para as crianças que estavam no ensino remoto, foi produzido uma vídeo-leitura.
Etapa 02: Relendo a obra	Roda de conversa sobre o livro'	Explorar a relação entre título da obra e seu enredo; a ilustração da capa; os conhecimentos prévios em relação a outras histórias com a personagem chapeuzinho e gerar expectativas sobre o conteúdo temático do texto; Reler o livro com as crianças; Explorar, após a leitura.	Nesse momento, para os alunos que estavam no presencial, a professora compartilhou a história no projetor, lendo-a em voz alta e permitindo que todos visualizassem as ilustrações.
Etapa 03: Explorando texto escrito e ilustrações	Atividades de exercitação	Explorar a relação entre texto escrito e ilustrações, por meio das seguintes perguntas: "Qual a cor do chapéu da menina? O medo a deixava de que cor?".	Foi explorada a conexão entre a história da Chapeuzinho Amarelo com a da Chapeuzinho Vermelho, solicitando-se às crianças que apontassem diferenças e semelhanças entre as duas histórias.
Etapa 04: Leitura visual da obra	Análise das ilustrações (Figura 2)	Realizar a leitura das ilustrações da história, focando em questões tais como: "Veja as expressões da menina: seu olhar, seus gestos, sua expressão facial. para cada imagem escreva o que ela está sentindo". Também ressaltamos, nesse momento, o jogo de palavras usado para transformar os personagens, apresentando as ilustrações seguidas de perguntas como: "O que aconteceu com o lobo?".	Conforme questionava as crianças, a professora preceptora apresentava as imagens no projetor, garantindo que todos conseguissem visualizar as ilustrações. No mais, foi um momento muito descontraído, devido ao fascínio das crianças pela história e os personagens.
Etapa 05: Conclusão	Roda de conversa e criação de uma nova versão da Chapeuzinho	Ressaltar a conexão existente entre a história narrada e as ilustrações. Para isso, as crianças criaram suas próprias versões da Chapeuzinho.	Também, foi questionado novamente: "Por que a menina se chama Chapeuzinho Amarelo?" de modo a observar as conclusões das crianças frente a atividade.

Fonte: Elaboração própria (2021).

As figuras 01 e 02, a título de exemplo, dizem respeito às propostas elaboradas inicialmente, para serem realizadas em casa pelas crianças, com a mediação de familiares ou responsáveis.

**Figura 1** – Excerto do roteiro de atividades apresentando a introdução da sequência.

**ATIVIDADE PARA CONVERSAR.**

	<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold; font-size: small;">LEITURA LITERÁRIA:</p> <p style="font-size: x-small;">A LEITURA SE DIZ LITERÁRIA QUANDO A AÇÃO DO LEITOR CONSTITUI PREDOMINANTEMENTE UMA PRÁTICA CULTURAL DE NATUREZA ARTÍSTICA, ESTABELECIDO COM O TEXTO LIDO UMA INTERAÇÃO PRAZEROSA.</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <p style="font-size: x-small; color: red; font-weight: bold;">ANTES DA LEITURA: PERGUNTAR A CRIANÇA: O TÍTULO DO LIVRO E A ILUSTRAÇÃO DA CAPA FAZ VOCÊ LEMBRAR DE ALGUMA OUTRA HISTÓRIA? POR QUE VOCÊ ACHA QUE ESTA MENINA ESTÁ USANDO UM CHAPÉU AMARELO? DEPOIS DE EXPRESSAREM SUAS IMPRESSÕES E CONHECIMENTOS PRÉVIOS, PODERÁ ASSISTIR AO VÍDEO DA HISTÓRIA NO YOUTUBE.</p> <p style="font-size: x-small; color: blue;"><a href="https://www.youtube.com/watch?v=7PUkO082QZA">https://www.youtube.com/watch?v=7PUkO082QZA</a></p>
---	--

Fonte: Elaboração própria (2021)

**Figura 2** – Excerto do roteiro do segundo momento da aula 02.

2) OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO E RESPONDA:




A) O QUE ACONTECEU COM O LOBO?

---



---



---

B) O QUE O LOBO TEM EM COMUM COM O BOLO?

---



---



---

Fonte: Elaboração própria (2021)

A atividade permanente foi aplicada em setembro de 2021, já com outra situação na escola, a volta para o ensino presencial exigiu que repensássemos sua aplicação, sofrendo reformulações de modo a se ajustar a essa modalidade de ensino. A quantidade de alterações foi pequena, devido ao fato que durante o planejamento da atividade, a volta para o ensino presencial era prevista, de maneira que a planejamos já considerando tais possíveis ajustes. Foram realizados ajustes como: pedir que a professora preceptora projetasse a história em *pdf*.



Ademais, a própria professora realizou alterações durante a aplicação, para facilitar a compreensão das crianças. No momento de comparar a história com a da Chapeuzinho Vermelho, a docente achou necessário recontar a versão clássica do conto, para essa contação ela usou fantoches e outros acessórios, de modo a cativar a atenção dos alunos.

No segundo dia de aplicação, após a releitura da história as crianças foram questionadas quanto às expressões faciais de Chapeuzinho Amarelo, nesse momento a docente se surpreendeu ao constatar que as crianças não sabiam o que a palavra “expressão” significava e teve que trabalhar com seus significados, empregando gestos corporais. O restante da atividade correu sem surpresas, com destaque para o encantamento dos alunos frente à transformação do lobo mau da história e ao jogo de palavras usado nesse processo: (LOBO - BOLO).

Ressaltamos a importância da escolha de um bom livro para realizar propostas com a leitura literária, livros que permita às crianças a criação de hipóteses e questionamentos, cuja atribuição de sentidos seja realizada num horizonte largo e com diferentes possibilidades. Frente ao final do poema “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, os alunos criaram diferentes expectativas tais quais: “*Teriam matado o lobo pra fazer um bolo fofo?*”.

Para finalizar a aplicação, os alunos foram incentivados a desenhar a sua versão da personagem Chapeuzinho, e fomos surpreendidos pelo caminho que essa tarefa levou. No início quando perguntamos porque o chapéu da menina era amarelo um aluno respondeu: “*Prô, amarelo é cor do medo*”, e foi pelo trajeto do medo que trilhamos essa proposta, observando os medos de Chapeuzinho e, no final, aproveitando para compartilhar os nossos, como a professora preceptora relata: “*Diante da situação de pandemia tive a chance para conversar com eles. Foi um momento ótimo, também falei de meus medos*”.

Desse modo, a leitura literária não se limitou ao trabalho com textos escritos como um meio de alfabetização, pois por ela criamos uma ponte entre professora e alunos, um local acolhedor e familiar onde foi possível partilhar sentimentos, segredos e lembrar o ano tão sombrio que deixamos para trás.

#### 4 CONCLUSÕES

Este relato condensa aprendizados de diversas ordens. Por parte das crianças, além de familiarizá-las com um exemplar de gênero literário, exploramos de diversos modos a relação entre texto e ilustração, permitindo que atribuíssem variados sentidos à esse poema narrativo. Se, inicialmente, o objetivo traçado foi o de apresentar a arte literária como algo essencial para a vida, ao finalizá-la, colhendo relatos das crianças, constatamos que o medo da personagem, que “amarelava”, foi relacionado aos medos delas, tal como o de perder a família durante a pandemia. A história da menina foi relacionada com as histórias de vida dessas crianças que, apesar dos pesares, não vivem assim tão longe do lobo mau.

Mesmo após o término da proposta, a turma continuou lembrando do lobo e todos os outros “trosmos” do poema de Chico Buarque, além de levarem consigo também as partilhas dos amigos e da professora. Ademais, a atividade abriu caminho para que outras propostas de leitura literária fossem criadas, focalizando o diálogo entre a professora, o livro de literatura e as crianças. Para além do prazer que a leitura proporcionou às crianças o exercício da leitura de ilustrações, analisando-as e criando hipóteses sobre a relação com acontecimentos e personagens desse enredo.

Além dos aprendizados das crianças, há outros. Essa experiência contribuiu para a minha formação como docente, mostrando-me que há meios significativos de promover a

alfabetização e o letramento para os pequenos. Percebi que a alfabetização e a escolarização, de modo amplo, não precisam ser frias e quadradas. Podemos compartilhar sentimentos, momentos, e, assim, aprender a ler não apenas os livros, mas, também, as pessoas. Depreendi que o gosto pela leitura e pela arte é melhor construído quando as obras apresentadas se relacionam com o cotidiano e interesses das crianças.

No mais, a professora preceptora, que teve tão pouco tempo de contato presencial com seus alunos, pode partilhar de seus medos e emoções. As crianças vieram ao seu encontro, construindo com ela uma ponte essencial para um ambiente escolar saudável e produtivo. Educar crianças é letrar, cuidar, alfabetizar entre tantas outras coisas, que descobrimos ao nos recusarmos a subestimar e a enquadrar as crianças em estereótipos.

Por fim, ressaltamos a importância do ensino presencial no qual a criança tem a oportunidade de socializar com seus pares, ao mesmo tempo, em que é acompanhada sistematicamente por um profissional qualificado que pode lhe proporcionar o pleno desenvolvimento cognitivo, motor e social.

## REFERÊNCIAS

CHAGAS, Lilane Maria; DOMINGUES, Chirley. A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 77-96, 2015.

CÔRREA, Kelli Cristina do Prado; MACHADO, Maria Aparecida Miranda de Paula; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. Competências iniciais para o processo de alfabetização. **CoDAS**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 1-7, 2018.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015.

FERNANDEZ, Marcela Afonso et al. Ler, escutar, conversar: a literatura potencializando vidas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 1761-1771, 2021.

GUARULHOS. Quadro de Saberes Necessários De Guarulhos. Guarulhos: **Secretaria Municipal de Educação**, 2019. Disponível em: <<https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>> Acesso em: 15 nov. 2021.

JESUS PEREIRA, Alexandre; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 109-134, 2006.

PAIVA, Aparecida. **Alfabetização e leitura literária**. Alfabetização e letramento na infância. Ministério da Educação, Brasília, p. 42-49, 2005.

SANTOS NASCIMENTO, Thaís; DIÓGENES, Ana Luisa Nunes. Letramento literário: reflexões sobre a escola e a formação leitora. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo de transição-uma saída para a educação pós-pandemia. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Manaus, v. 24, n. 1, jan-jun, p. 70-77, 2020.

OLIVEIRA, Eleilde et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

VIEIRA, Hilluska de Figueredo Sousa Carneiro. Letramento literário-um caminho possível. **ArReDia**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 117-126, 2015.