

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Ruth Patricio Rubim

### **A ESTIMULAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM PRÉ-ESCOLARES POR MEIO DA APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

**Produto Educacional: Caderno de orientações  
pedagógicas para a estimulação da leitura literária e  
consciência fonológica para Pré-escola**

**Rio de Janeiro, 2022**



Ruth Patricio Rubim

**A ESTIMULAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA  
EM PRÉ-ESCOLARES POR MEIO DA APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS  
DIDÁTICAS**

**Produto: Caderno de orientações pedagógicas para a estimulação da leitura literária e  
consciência fonológica na Pré-escola**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Eduardo Folco Capossoli

Rio de Janeiro, 2022

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

R896 Rubim, Ruth Patricio

A estimulação da leitura literária e consciência fonológica em pré-escolares por meio da aplicação de sequências didáticas / Ruth Patricio Rubim. - Rio de Janeiro, 2022.

89 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Eduardo Folco Capossoli.

1. Educação infantil - Estudo e ensino. 2. Educação básica. 3. Educação pré-escolar. 4. Leitura literária. 5. Consciência fonológica. 6. Sequência didática. I. Capossoli, Eduardo Folco. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 372.4

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Ruth Patricio Rubim

**A ESTIMULAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA  
EM PRÉ-ESCOLARES POR MEIO DA APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS  
DIDÁTICAS**

**Produto: Caderno de Orientações Pedagógicas para a estimulação da Leitura  
Literária e Consciência Fonológica na Pré-escola**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Eduardo Folco Capossoli – CPII (Orientador)

\_\_\_\_\_  
Profª Drª Renata Mousinho Pereira da Silva - UFRJ

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel - CPII

\_\_\_\_\_  
Profª Drª. Andrea da Silva Marques Ribeiro – CAP/UERJ

\_\_\_\_\_  
Profª Drª. Aira Suzana Ribeiro Martins - CPII

Rio de Janeiro, 2022

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por guiar meus passos e por todas as oportunidades que me concedeu até então. Estudar é um privilégio e sinto-me muito grata por esse objetivo alcançado.

Aos meus pais, por me apoiarem em tudo, pelo suporte e por compreenderem minhas ausências nesse período de estudos intensos. São minhas joias preciosas!

Ao meu orientador Eduardo Folco Capossoli, pois além de ser um excelente professor, competente e dedicado, foi um grande amigo e incentivador deste projeto.

À banca examinadora, pela disponibilidade ao aceitarem o convite para avaliar este trabalho. Certamente suas considerações são muito importantes.

A todos os professores deste programa de mestrado, que inspiraram minha trajetória profissional com seus exemplos e conhecimentos. Tivemos debates valiosíssimos que certamente transpassaram a teoria e se atrelaram à minha prática enquanto educadora.

A todos os demais professores que passaram por minha vida. Sem eles eu não chegaria até aqui. Reconheço com gratidão a contribuição de cada um em minha formação.

Aos meus colegas de turma, docentes de excelência. Como aprendi com cada um deles, com suas formações e vivências. Agradeço pela fraternidade que sempre foi a marca registrada em nossa forma de se relacionar. Sempre nos unimos e vibramos juntos com as conquistas uns dos outros. Vocês são muito especiais!

Aos anjos em forma de amigos, que Deus colocou em meu caminho para me apoiar na realização deste grande sonho.

A todas as crianças que passaram e ainda passam por mim, que tornam meu mundo mais terno e minha prática pedagógica reflexiva e intencional. Como sou enriquecida nessa troca! Nossas interações fomentam o desejo de aprimorar cada vez mais o meu fazer docente. Elas merecerão sempre o melhor de mim!

## RESUMO

RUBIM, Ruth Patricio. **A Estimulação da leitura literária e consciência fonológica em pré-escolares por meio da aplicação de sequências didáticas**. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a Pré-escola como a primeira etapa de matrícula obrigatória da Educação Básica. Por esse motivo, estudos que a tenham como enfoque devem ser fontes de reflexão para aqueles que atuam junto aos pré-escolares. A fim de contribuir com a prática docente na Pré-escola, esta pesquisa se dispõe a estimular a leitura literária e consciência fonológica por meio da aplicação de sequências didáticas (SD) elaboradas pela pesquisadora. Por meio deste estudo, dialogaremos sobre o trabalho com o texto literário de maneira que levem as crianças a se apropriarem desse como fonte de deleite. Também é a partir da idade pré-escolar que os infantes passam a refletir mais sobre os sons da língua materna e, sendo assim, ações de estímulo à consciência fonológica também serão fomentadas nesta etapa de Educação. O objetivo geral da pesquisa é entender as possibilidades e os limites de aplicação das sequências didáticas, segundo a perspectiva de Cosson (2006), para a estimulação da leitura literária e a consciência fonológica em pré-escolares. Já os objetivos específicos são: investigar se os docentes se apropriarão ou não das técnicas de utilização das sequências didáticas no seu cotidiano escolar, partilhar esta pesquisa com os docentes (preferencialmente da Pré-escola) por meio de duas videoaulas: uma com conteúdo explicativo sobre a temática e outra com apresentação prática das sequências didáticas, com o objetivo de estimular a leitura literária e a consciência fonológica na Pré-escola, e confeccionar um produto educacional – o Caderno de orientações pedagógicas para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola - onde foram reunidas as sequências didáticas, fornecendo auxílio e sugestões para professores que atuam na pré-escola. O estudo trata-se de uma pesquisa-ação e ocorreu de forma on-line, contando com a participação de treze professores que atuam ou já atuaram na Pré-escola para assistirem duas videoaulas: uma contendo breve apresentação das temáticas leitura literária, consciência fonológica e sequência didática, e outra com a apresentação das SD na prática. Após o visionamento, os professores responderam ao questionário de avaliação das SD. Os dados foram analisados de acordo com a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiuzzi (2003, 2006, 2011). Por meio das respostas obtidas, foi possível responder à pergunta de pesquisa deste estudo, que é: é possível estimular a leitura literária e consciência fonológica por meio da aplicação de sequências didáticas? As respostas dos docentes indicaram 7 categorias e tiveram uma apreciação majoritariamente positiva dos resultados em relação às possibilidades do trabalho com as SD na Pré-escola, validando o produto educacional.

**Palavras-chave:** pré-escola; sequência didática; leitura literária; consciência fonológica.

## ABSTRACT

RUBIM, Ruth Patricio. **Stimulation of literary reading and phonological awareness in preschoolers through the application of didactic sequences.** 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.

The Law of Directives and Bases for National Education recognizes Preschool as the first stage of compulsory enrollment in Basic Education. For this reason, studies that focus on it should be sources of reflection for those who work with preschoolers. To contribute to the teaching practice in Preschool, this research aims to stimulate literary reading and phonological awareness through the application of didactic sequences (DS) developed by the researcher. Through this study, we will discuss the work with the literary text in a way that leads children to appropriate it as a source of delight. It is also from preschool age that infants begin to reflect more on the sounds of their mother tongue and, therefore, actions to stimulate phonological awareness will also be encouraged in this stage of Education. The general objective of the research is to understand the possibilities and limits of the application of didactic sequences, according to Cosson's (2006) perspective, for the stimulation of literary reading and phonological awareness in preschoolers. The specific objectives are: to investigate how teachers will or will not appropriate the techniques for using didactic sequences in their school routine, share this research with teachers (preferably from Preschool) through two video classes: one with explanatory content about the theme and another with a practical presentation of the didactic sequences, aiming to stimulate literary reading and phonological awareness in Preschool, and make an educational product - the Notebook of pedagogical guidelines for the stimulation of literary reading and phonological awareness in Preschool - school - where the didactic sequences were gathered, providing help and suggestions for teachers who work in preschool. The study is an action-research and took place online, with the participation of thirteen teachers who work or have worked in Preschool to watch two video classes: one containing a brief presentation of the themes of literary reading, phonological awareness, and didactic sequence, and another with the presentation of SD in practice. After viewing, the teachers answered the DS evaluation questionnaire. Data were analyzed according to the Discursive Textual Analysis (DTA), by Moraes and Galiazzi (2003, 2006, 2011). Through the answers obtained, it was possible to answer the research question of this study, which is: is it possible to stimulate literary reading and phonological awareness through the application of didactic sequences? The teacher's responses indicated 7 categories and had a primarily positive assessment of the results concerning the possibilities of working with DS in Preschool, validating the educational product.

**Keywords:** preschool; didactic sequence; literary reading; phonological awareness.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CF	-	Consciência Fonológica
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EAD	-	Educação à Distância
EI	-	Educação Infantil
SD	-	Sequência(s) Didática(s)
OCEI	-	Orientações Curriculares para a Educação Infantil
PE	-	Produto Educacional
TDAH	-	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
CAAE	-	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Em que rede de Educação leciona? .....	60
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sugestões de escolhas de literaturas para crianças.....	35
Quadro 2 - Operações linguísticas realizadas pelas crianças .....	43
Quadro 3 - Consciência fonológica na prática.....	49
Quadro 4 - habilidades auditivas que objetivamos trabalhar nas sequências didáticas.....	73
Quadro 5 - Obras literárias que serão abordadas em cada sequência didática .....	74
Quadro 6 - Habilidades de consciência fonológica que serão estimuladas na etapa Interpretação .....	76

## SUMÁRIO

<b>1 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>12</b>
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	<b>18</b>
<b>3.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>18</b>
<b>3.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>18</b>
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL</b> .....	<b>19</b>
<b>4.1 Um breve contexto histórico da Educação Infantil</b> .....	<b>19</b>
4.1.1 Educação Infantil e Legislação Brasileira para a primeira infância.....	<b>21</b>
<b>4.2 O Ensino-Aprendizagem por meio da Sequência Didática</b> .....	<b>24</b>
4.2.1 A criança e a Literatura .....	<b>32</b>
<b>4.3 A criança e a aquisição da linguagem</b> .....	<b>39</b>
<b>4.4 Consciência fonológica</b> .....	<b>42</b>
4.4.1 Conhecimentos necessários aos professores de pré-escolares acerca da consciência fonológica.....	<b>44</b>
4.4.2 Ações de estimulação da consciência fonológica na Pré-escola.....	<b>46</b>
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>51</b>
<b>5.1 Tipo de Pesquisa</b> .....	<b>51</b>
<b>5.2 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	<b>52</b>
5.2.1 Sobre a aplicação do questionário.....	<b>53</b>
5.2.2 A pesquisa on-line.....	<b>54</b>
<b>5.3 Metodologia de análise de dados</b> .....	<b>56</b>
<b>5.4 Participantes</b> .....	<b>58</b>
<b>5.5 Riscos</b> .....	<b>58</b>
<b>5.6 Benefícios</b> .....	<b>58</b>
<b>5.7 Critérios de inclusão</b> .....	<b>59</b>
<b>5.8 Apresentação e discussão dos resultados</b> .....	<b>59</b>
5.8.1 Perfil dos participantes .....	<b>59</b>
5.8.2 Unitarizações e categorias.....	<b>60</b>
5.8.3 Construção do metatexto.....	<b>69</b>
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>71</b>
<b>6.1 As sequências didáticas que compõem o produto educacional</b> .....	<b>72</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>

<b>8 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>    APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - ÁREA DE ATUAÇÃO E AVALIANDO AS SD</b>	
<b>    .....</b>	<b>85</b>
<b>    APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –</b>	
<b>    MAIORES DE IDADE .....</b>	<b>88</b>

## **1 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA**

Durante a minha atuação como professora em turmas de Pré-escola, sempre me empenhei em desenvolver práticas de leitura literária com as crianças, lendo com elas e para elas, pois sabia que essa ação deveria ser contemplada desde a mais tenra idade do desenvolvimento infantil, estimulando o apreciar estético pelas obras e criando identificação dos infantes com os textos literários.

Também sempre planejei, a partir das práticas de leitura literária, propostas pedagógicas que dialogassem com a estimulação da habilidade de consciência fonológica dos pré-escolares, uma vez que é a partir da faixa etária de 4 anos, idade que ingressam na Pré-escola, que as crianças passam a refletir de forma mais efetiva e consciente sobre sua própria língua (KAIL, 2013).

Nesta perspectiva, uma característica observada ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica é que a temática consciência fonológica pareceu não ser tão abordada durante a formação de professores, no meu caso, no curso pós-médio Normal, na faculdade de Pedagogia, e também durante minha formação continuada na pós-graduação em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar.

Como sempre, também tive muito interesse em expandir meus conhecimentos acerca da temática consciência fonológica. De forma individual, buscava leituras e capacitações específicas para melhor compreender e estimular essa importante habilidade na idade pré-escolar e percebia o quanto, em minha prática pedagógica, tais conhecimentos faziam a diferença no desenvolvimento das crianças. Tais leituras e capacitações me inspiravam cada vez mais a planejar atividades que estimulassem, de forma atrativa e lúdica, a reflexão sobre os sons da própria língua. Acredito que todo o professor, principalmente aqueles que trabalham com pré-escolares, necessitam obter conhecimentos sobre os aspectos fonológicos e entender seus processos, com o objetivo de desenvolver práticas que fomentem a estimulação dessa habilidade.

No entanto, ao propor o trabalho de leitura literária e de reflexões linguísticas (como a consciência fonológica) no ambiente escolar, é preciso ter cuidado para não reduzir a literatura a um lugar de ferramenta pedagógica, utilizando-a apenas como um pretexto para estimular outros objetivos de aprendizagem, conforme ocorre em algumas práticas escolares (SOARES, 2011). A literatura é mais que uma ferramenta, ela é um direito, um conhecimento que também se tornou escolar a partir do momento que também ingressou na escola e merece

ser valorizado como tal (COSSON, 2006). De nada adianta ler rapidamente uma literatura para posteriormente trabalhar um outro conhecimento escolar. É necessário levar as crianças a se apropriarem dela, analisarem sua mensagem, lerem suas entrelinhas, descobrindo-a como fonte de deleite, construção e reconstrução de mundo por meio das palavras. Isso não significa que outros conhecimentos não podem ser trabalhados, pois a literatura é assim: abre portas para um universo de possibilidades, porém, antes de tudo, é preciso valorizar a literatura pela literatura e não a explorar sem levar o educando a se apropriar dessa, apenas pensando em exercer outra ação escolar por meio dela.

Levando em consideração tais informações, essa pesquisa justifica-se pautada em três eixos de relevância: acadêmico, profissional e social. Pelo eixo acadêmico, a pesquisa torna-se relevante, porque existem poucos trabalhos desenvolvidos com o objetivo de estimular a leitura literária e a consciência fonológica por meio da aplicação de sequências didáticas na etapa de educação pré-escolar. Em minha busca ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, ao procurarmos pelas palavras-chaves “Pré-escola” OR “Educação infantil” AND “Leitura Literária”, foram localizados 35 trabalhos. Desses, 3 foram excluídos, por não propor práticas de leitura literária na Educação Infantil/ Pré-escola. Também pesquisei por “Pré-escola” OR “Educação infantil” AND “Consciência Fonológica”, onde 40 estudos foram localizados e 6 foram excluídos também, por não estarem voltados para a etapa de Educação infantil/ Pré-escola. Ao verificar quantos trabalhos vinham propondo sequências didáticas na Pré-escola/Educação Infantil, por meio das palavras-chaves “Pré-escola” OR “Educação infantil” AND “Sequência didática”, foram localizados 32 trabalhos. Desses, 8 foram excluídos, por não serem realizados no contexto da Educação Infantil / Pré-escola. As sequências didáticas apresentadas a serem trabalhadas na Educação Infantil são voltadas para habilidades matemáticas, ciências na Educação Infantil, geografia, envolvendo eixo temático seres vivos, educação ambiental, letramento literário, porém nenhum trazia a proposta da estimulação da Leitura Literária e também da Consciência Fonológica na Pré-escola. Por fim, busquei pelas palavras-chaves de forma concomitante “Pré-escola” OR “Educação infantil” AND “Leitura Literária” AND “Consciência Fonológica” AND “Sequência didática”, e não foram localizados trabalhos. Por esse motivo, justifica-se a relevância acadêmica da pesquisa em questão. Acredito que este trabalho poderá contribuir com a pesquisa, tendo em vista o objetivo de estimular a leitura literária e a consciência fonológica por meio da aplicação de sequências didáticas nessa etapa da Educação Básica.

Pelo eixo profissional, a relevância deste estudo ancora-se no fato de que um arcabouço teórico será organizado nessa dissertação, com o objetivo de estimular a leitura

literária e consciência fonológica na Pré-escola por meio da aplicação de sequências didáticas, e formas de aplicações práticas também serão apresentadas no produto educacional, embasando academicamente os professores que almejam aplicar tais conhecimentos em sua prática profissional. Enquanto docente e pesquisadora percebo a necessidade desta produção acadêmica, tendo em vista que, ao desenvolver práticas pedagógicas de estímulo à leitura literária e à consciência fonológica com pré-escolares e dialogando sobre elas com colegas de profissão (que atuam na mesma unidade escolar e também com colegas de outras escolas), observo desconhecimento de tais práticas. Em relação à temática leitura literária, também noto que, diversas vezes, o texto literário no cotidiano da Educação Infantil ainda é utilizado apenas para “passar o tempo”, pois as crianças “gostam de historinhas”, evidenciando a necessidade da elaboração de ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem na Pré-escola que proponham a apropriação da literatura pelas crianças como prática emancipadora, que desperte o gosto pelo texto literário, levando esse apreciar estético para a vida. No que diz respeito à consciência fonológica, também observei que os colegas de profissão compartilhavam da mesma experiência pessoal da pesquisadora, de poucas informações sobre essa habilidade metalinguística em sua formação inicial para o magistério, revelando que mais conhecimentos precisam ser disseminados e mais práticas de estímulo à consciência fonológica necessitam ser compartilhadas entre os profissionais que atuam na Pré-escola. E este trabalho poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nessa etapa de Educação.

Por fim, destaco a relevância social da pesquisa, que se justifica pela necessidade de formar, na sociedade, desde a mais tenra idade, leitores emancipados que apreciem o texto literário como fonte de deleite e se apropriem dos sons de sua língua materna, tendo-a como objeto de reflexão. Por meio da instrumentalização dos professores com o Produto Educacional desenvolvido, almeja-se contribuir indiretamente também na educação dos pré-escolares, estimulando tais práticas.

Desejamos ao leitor uma excelente leitura!

## 2 INTRODUÇÃO

Nesta seção, será feita uma apresentação geral das temáticas deste estudo, a pergunta de pesquisa, bem como seus objetivos (geral e específicos). Também será reunido um apanhado do que o leitor encontrará em cada seção/subseção ao longo do texto. Almejamos, assim, tornar familiar a leitura a quem a realiza.

Os estímulos à leitura literária e consciência fonológica propostas nas SD neste estudo foram realizadas por meio de ações lúdicas (brincadeiras) e visando promover a interação das crianças, pois compreendemos que a estimulação da leitura literária e da consciência fonológica, assim como todas as ações planejadas para a modalidade da Educação Infantil, necessitam ser vivenciadas por meio de interações e brincadeiras, conforme expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2009), pois a brincadeira é a linguagem por excelência das crianças e, nas suas interações com os sujeitos (família, outras crianças, professores, demais profissionais da unidade escolar, sociedade como um todo), se constituem enquanto indivíduos e se apropriam dos diversos conhecimentos que envolvem o mundo que as cercam.

Conjecturamos que a leitura literária tem como premissa a compreensão do texto lido como expressão artística e sua apropriação de forma prazerosa. É o lugar onde a visão do outro e sua interpretação do literário é considerada e respeitada, afinal de contas, construímos nosso mundo literário mediante as experiências individuais, conforme mencionado em Glossário CEALE (2014). Ao propor o trabalho com a literatura na escola, deve-se visar a formação de uma comunidade de leitores no âmbito educacional, que tem a leitura literária como fonte de deleite (COSSON, 2006). Mesmo com pouca idade, as crianças têm muito o que dizer e se apropriar da literatura, pois essas leem e significam as histórias a partir de seus sentidos, enquanto leitoras ouvintes (BRASIL, 1998) e espectadoras (LÓPEZ, 2017). Esses conceitos serão refletidos ao longo do texto.

Também salientamos que a consciência fonológica é a habilidade de reflexão dos sons da língua. Especificamente na idade pré-escolar, a criança passa a dominar mais suas estruturas linguísticas e se mostra muito curiosa sobre os conhecimentos do mundo que a cerca, incluindo os conhecimentos que envolvem sua língua materna. Nessa idade, passa a refletir mais conscientemente sobre as palavras, sobre os sons que as compõem. Abordaremos conceitualmente esse assunto em capítulo específico. Nele, trazemos as considerações dos autores Adams *et al* (2012), Capovilla e Seabra (2010), Morais (2019),

Mousinho *et al* (2018), Soares (2014, 2016, 2018) e Picolli e Camini (2012) sobre a temática. Também mencionamos o que os documentos nacionais e municipais de educação salientam sobre a estimulação da habilidade de consciência fonológica em turmas de pré-escolares.

É importante considerar que uma interessante ferramenta pedagógica utilizada no contexto educacional para trabalhar com textos (quer sejam literários ou não) é a sequência didática. Esta ferramenta busca propor uma sequência de atividades interligadas com a intenção de alcançar objetivos de aprendizagem.

Existem diversos autores que trazem reflexões sobre as sequências didáticas (SD), porém, no âmbito desta pesquisa, nos apropriamos das considerações feitas por Rildo Cosson (2006), pelo fato de ter desenvolvido uma metodologia de sequência didática especificamente voltada para o trabalho com a literatura na escola. Cosson (2006) desenvolveu tal proposta com o objetivo de formar uma comunidade de leitores que percebam o texto como fonte de deleite e propõe dois modelos de SD. O autor deixa claro que esses modelos não são engessados, mas recursos norteadores para que o professor trabalhe a literatura, adequando-a de acordo com sua realidade pedagógica, denominando-os como sequência didática básica e sequência didática expandida. Esses modelos serão detalhados ao longo do texto. Em sua obra, o autor sugere o trabalho com SD a partir do Ensino Fundamental I. De toda forma, acreditamos que essas SD podem ser perfeitamente adaptáveis para a realidade da Educação Infantil, desde que sejam consideradas as especificidades das crianças pertencentes a essa etapa de Educação e realizados os ajustes pertinentes. Também é interessante sinalizar que, até o momento de publicação do livro que contém as sequências didáticas elaboradas pelo autor, a Pré-escola ainda não era uma etapa de educação obrigatória. Era facultativo aos responsáveis legais matricularem suas crianças ou não. Sendo assim, uma vez que a Pré-escola se tornou de matrícula obrigatória, é preciso dedicarmos ainda mais nossos olhares a ela enquanto primeira etapa da Educação Básica e pensar em ações que contribuam com as práticas pedagógicas envolvendo o texto literário nessa etapa de Educação.

É baseando-se na estrutura da Sequência Didática Básica elaborada a partir de literaturas selecionadas que planejamos as ações na Pré-escola, confeccionando o produto educacional Caderno de orientações pedagógicas para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica nesta etapa de Educação, e buscamos, neste estudo, responder a seguinte pergunta: é possível estimular a leitura literária e a habilidade de consciência fonológica em pré-escolares por meio da aplicação de sequências didáticas?

No capítulo 3 dessa dissertação, contemplamos o objetivo geral, onde se busca entender as possibilidades e os limites de aplicação das sequências didáticas, segundo a

perspectiva de Cosson (2006) para a estimulação da leitura literária e a consciência fonológica em pré-escolares.

Logo após, encontramos os objetivos específicos, onde se almeja investigar se os docentes se apropriarão ou não das técnicas de utilização das SD no seu cotidiano escolar. Partilhar esta pesquisa com os docentes (preferencialmente da Pré-escola) por meio de duas videoaulas: uma com conteúdo explicativo sobre a temática e outra com apresentação prática das sequências didáticas, com o objetivo de estimular a leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola. As videoaulas serão disponibilizadas de forma on-line e, por meio da análise de dados dos professores participantes que fizerem o visionamento dos vídeos, almeja-se a validação do produto educacional. Ainda como parte dos objetivos específicos, intenciona-se confeccionar um produto educacional – o Caderno de orientações pedagógicas para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola - onde será fornecido auxílio, bem como sugestões para professores que atuam na Pré-escola.

Em seguida, no capítulo 4, apresentamos o referencial teórico e conceitual da pesquisa, distribuído ao longo das seções: contexto da Educação Infantil no Brasil, Educação Infantil e legislação brasileira para a primeira infância, o Ensino-aprendizagem por meio de sequências didáticas, a Criança e a literatura, Criança e aquisição de linguagem e Consciência fonológica e Pré-escola.

Após a apresentação do arcabouço teórico, no capítulo 5, detalhamos a Metodologia de pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Também é especificado como foi realizada a pesquisa on-line desenvolvida pela pesquisadora e a metodologia de análise dos dados obtidos, sendo utilizado a Análise Textual Discursiva (ATD), de Galiazzi e Moraes (2003, 2006, 2011). Também são apresentadas informações referentes ao perfil dos participantes desta pesquisa.

No capítulo 6, trazemos as considerações sobre o produto educacional, que contém as SD elaboradas para estimular a leitura literária e a consciência fonológica nos pré-escolares. Essas SD foram apresentadas aos professores na pesquisa on-line e avaliadas por eles. Os educadores sinalizaram se acreditam que, por meio das sugestões de SD apresentadas, é possível estimular a leitura literária e a consciência fonológica dos pré-escolares, mencionando se as utilizariam como recurso pedagógico em suas práticas docentes.

## **3 OBJETIVOS**

### **3.1 Objetivo Geral**

Entender as possibilidades e os limites de aplicação das sequências didáticas, segundo a perspectiva de Cosson (2006) para a estimulação da leitura literária e a consciência fonológica em pré-escolares.

### **3.2 Objetivos Específicos**

Investigar se os docentes se apropriarão ou não das técnicas de utilização das sequências didáticas no seu cotidiano escolar;

Partilhar esta pesquisa com os docentes (preferencialmente da Pré-escola) por meio de duas videoaulas: uma com conteúdo explicativo sobre a temática e outra com apresentação prática das sequências didáticas com o objetivo de estimular a leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola. As videoaulas serão disponibilizadas de forma on-line e, por meio da análise de dados dos professores participantes que fizerem o visionamento das mesmas, almeja-se a validação do produto educacional;

Confeccionar um produto educacional - Caderno de orientações pedagógicas para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola - onde serão apresentadas as sequências didáticas, fornecendo auxílio, bem como sugestões, para professores que atuam na Pré-escola.

## **4 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL**

Nesta seção, abordamos historicamente o surgimento da Educação Infantil, etapa de educação ao qual a Pré-escola pertence. Em seguida, procuramos compreender quais direitos são garantidos às crianças da primeira infância e o que é contemplado na Legislação Brasileira, especificamente no âmbito da Educação Básica aos pré-escolares. Posteriormente, refletimos sobre o conceito de sequência didática e, de acordo com o que o referencial teórico indica, elaboramos tais ferramentas pedagógicas, com o objetivo de estimular a leitura literária e a consciência fonológica na Pré-escola. Discursamos acerca da criança e a literatura e também a criança e a aquisição da linguagem. Por fim, nos debruçamos sobre o referencial teórico da consciência fonológica, os conhecimentos necessários aos professores que atuam na etapa de Educação Pré-escolar para promover práticas pedagógicas que estimulem a habilidade de consciência fonológica nos infantes e demonstramos, de forma prática, como essa habilidade pode ser estimulada na etapa de Educação contemplada nesta pesquisa.

### **4.1 Um breve contexto histórico da Educação Infantil**

Ao dialogarmos sobre Pré-escola, precisamos compreender sua concepção histórica e as ações que permearam a origem dessa modalidade de Educação desde o passado.

De acordo com a história da Educação Infantil num contexto universal, as primeiras instituições que surgiram para atender esse público têm sua origem intrinsecamente ligada às mudanças ocasionadas na sociedade. A Revolução Industrial trouxe grandes modificações, inclusive para o modo de funcionamento das famílias. Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, o papel desenvolvido por elas ao educarem e cuidarem dos filhos precisou ser atribuído a outras pessoas durante a maior parte do tempo (período em que estavam trabalhando):

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Sendo assim, as trabalhadoras precisavam de alguém para cumprir o papel de cuidar de seus filhos no período em que estivessem atuando nas fábricas. Nesse contexto, surgiram o que na época eram chamadas de mães mercenárias, mulheres que, ao invés de venderem a força de seu trabalho nas fábricas, optavam por trabalhar cuidando dos filhos das operárias. Todavia, essa profissão foi marcada por um quadro caótico de imbróglio, pois a alimentação e higiene eram escassas e as mulheres eram despreparadas para instruir as crianças. O resultado era de maus tratos, castigos e pancadarias, com o objetivo de tornar as crianças obedientes e calmas. A mortalidade infantil também fazia parte desse contexto. A sociedade parecia ignorar totalmente os problemas relacionados à infância, pois naquele momento histórico, a preocupação maior das famílias pobres que trabalhavam nas fábricas era apenas sobreviver, e atitudes de desprezo e maus tratos contra as crianças eram tidos como um comportamento natural e aceitável na sociedade vigente.

Com o passar do tempo, outras instituições destinadas ao atendimento das crianças foram criadas. Nelas, eram observados, além dos cuidados com os infantes, a preocupação com a transmissão de conhecimentos considerados pedagógicos naquela sociedade (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Já no Brasil, o surgimento das creches tem relação intrinsecamente assistencialista. Não havia nenhuma preocupação com a aprendizagem das crianças, com aspectos pedagógicos que visassem o desenvolvimento dessas. Essa realidade muito se diferenciava dos modelos europeus, que tinham em suas práticas finalidades pedagógicas, de acordo com os padrões educacionais da época vigente (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

As creches, no Brasil, surgiram para ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas, ao atenderem seus filhos. Os locais precisavam ser de tempo integral e gratuito ou de um custo mínimo, devido à pouca condição financeira dessas mães. Para isso, bastaria ter alguém para cuidar da saúde, alimentação e noções básicas de higiene, que era o suficiente para atender as necessidades.

Também surgiram, nesse período, instituições com o mesmo viés assistencialista para abrigar crianças abandonadas. Esses locais recebiam o apoio da alta sociedade, pois, em sua maioria, as crianças ali abrigadas eram filhos das mulheres solteiras da corte e, de acordo com o pensamento das pessoas na época, seria vergonhoso para as moças dessa classe social criarem seus filhos sozinhas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A concepção que se tinha de criança pela sociedade nesse período histórico era totalmente diferente da que temos nos dias atuais. Não havia o pensamento sobre as especificidades correspondentes a essa fase única no desenvolvimento humano. Os infantes

eram vistos com olhos de desdenho, podiam ser tratados de forma vil e eram tidos como objetos que poderiam ser descartados a qualquer momento. Essa visão resultava em mortalidade infantil, alimentação precária e desnutrição (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No século XIX, um número considerado de creches também foi fundado por instituições filantrópicas para atender aos filhos das trabalhadoras e crianças abandonadas. Nesse período, surgiram duas perspectivas educacionais no Brasil. A primeira era destinada aos filhos das pessoas de baixo poder aquisitivo, cuja ideia sustentada era de que as crianças pobres eram deficientes, desnutridas e carentes. A segunda era a perspectiva de educação recebida pelas crianças das classes sociais mais abastadas, a qual contava com escolas de meio turno, com objetivos pedagógicos bem definidos, ou seja, realizando atividades de desenvolvimento da criatividade e de suas interações sociais.

A forma desprestigiada com que as crianças das classes populares eram vistas limitava a educação que recebiam, pois tudo o que era dinamizado partia do pressuposto de uma formação para suprir a carência dessas crianças. Equivocadamente, a visão que se tinha delas nesse período é que eram “culturalmente carentes e atribuíam ao atendimento pré-escolar a solução para suas defasagens escolares” (KRAMER, 1995, p. 96). Foi após esse contexto e com o objetivo de alcançar a todas as crianças de forma igualitária, sem estabelecer distinções por classes sociais, que surgiu a legislação vigente, visando a garantia de igualdade de direitos para todas as crianças (KRAMER, 1995).

#### 4.1.1 Educação Infantil e Legislação Brasileira para a primeira infância

A partir dos anos de 1980, mais especificamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação das crianças foi atribuída como dever do Estado, como pode ser visto em seu artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1998).

Seis anos depois, também no âmbito legal, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional (LDBEN), no qual se garantiu, em seu artigo 4, inciso II “Educação infantil gratuita até os 5 anos de idade” (BRASIL, 1996), tornando obrigatória a matrícula da criança a partir dos 4 anos de idade por seu responsável legal, por meio da Emenda Constitucional nº 12.796 de 2013.

Também de caráter mandatório, especificamente destinada à modalidade de Educação Infantil, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI), de 17 de dezembro de 2009, com um olhar voltado exclusivamente para a primeira infância e para a organização do planejamento e a avaliação realizada nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos. Ela estipula a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 12).

Em relação às crianças que fazem aniversário ao longo do ano, a DCNEI especifica que “[...] as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 15).

A concepção que se tem de criança nesse documento é muito diferente da ideia inicial de criança que surgiu nas primeiras instituições no Brasil. Nessa nova concepção, a criança é apresentada como sujeito histórico e de direitos, produtor de cultura que “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (BRASIL, 2009, p. 12).

As DCNEI preconizam que todas as ações pedagógicas propostas no currículo tenham como eixo norteador as interações, e brincadeiras e uma série de propostas pedagógicas são traçadas para serem garantidas às crianças, dentre elas, evidenciam-se as experiências que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;  
Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;  
Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009, p. 25-26).

É pertinente ressaltar que a etapa Educação Infantil não é uma fase preparatória para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, entende-se que ela tem um fim em si mesma e as habilidades a serem realizadas no âmbito educacional tem o objetivo de atender as especificidades dessa criança em sua fase de desenvolvimento atual. É evidente que os estímulos que ela recebe nessa fase farão a diferença ao longo de seu desenvolvimento, mas não trabalhamos na perspectiva de prepará-la para uma série que está por vir, como se a etapa pré-escolar que vivencia não fosse importante. As habilidades que almejamos trabalhar na Educação Infantil são estimuladas porque essa criança já está aprendendo muito sobre o

mundo que a cerca, está ampliando suas experiências e desenvolvendo conhecimentos importantes para ela nessa fase da vida, e não apenas aprende para uma etapa que a sucede.

As DCNEI propõem que, na transição da Pré-escola para o Ensino Fundamental, seja realizado um trabalho que garanta a continuidade na aprendizagem e desenvolvimento das crianças de acordo com as especificidades etárias delas, sem que haja um antecipar de conteúdos que pertencem ao Ensino Fundamental.

Tal direcionamento está pautado numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança, considerando a sua forma de ser, estar e toda a curiosidade que possui em compreender o mundo que a cerca.

O documento também salienta que, em relação ao processo de avaliação, serão elaborados relatórios, registros por meio de fotos, álbuns e diversas outras formas críticas e criativas, sem o intuito de selecionar, classificar, promover ou reter a criança no segmento, mas observar e registrar suas interações e brincadeiras no âmbito educacional, disponibilizando às famílias, por meio de documentação específica, o trabalho educacional desenvolvido na instituição com as crianças (BRASIL, 2009).

Posteriormente, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 5). Em consonância com as DCNEI, nela é estabelecido que os eixos estruturantes da primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil) consistem nas Interações e Brincadeiras, e garante seis direitos de aprendizagem às crianças, mencionados a seguir: toda criança tem direito de conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Esses direitos devem ser contemplados por meio dos planejamentos envolvendo os cinco campos de experiência. São eles: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A BNCC reúne os infantes da Educação Infantil em três grupamentos: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses), e coloca as crianças como centro em seu processo de ensino-aprendizagem. Elas são as protagonistas de seus aprendizados.

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação:

Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2 foi feita em 2006, com o objetivo de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 7).

Portanto, a versão de 2018 é uma atualização dos quatro volumes da primeira publicação dos documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Houve essa necessidade devido as inovações ocorridas no âmbito legislativo em relação às políticas públicas para a Educação Infantil.

Esse documento recente está organizado em oito áreas focais: “Sendo assim, este documento contém princípios e práticas organizados em oito áreas focais a serem utilizadas pelas Instituições de Educação Infantil na garantia da oferta de maneira inclusiva equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade” (BRASIL, 2018, p. 7). Essas áreas focais apresentam uma coletânea de princípios com parâmetros vinculados a cada um deles.

No que tange às áreas focais, elas estão elencadas como: 1) Gestão dos sistemas e redes de ensino, 2) Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil, 3) Gestão das instituições de educação infantil, 4) Currículo, interações e práticas pedagógicas, 5) Interação com a família e a comunidade, 6) Intersetorialidade, 7) Espaços, materiais e mobiliários e 8) Infraestrutura.

O documento também se propõe a dar direcionamentos específicos a todos os que estão envolvidos no processo educativo das crianças dessa etapa de Educação, sendo esses: o Gestor da Secretaria de Educação, Gestor da Instituição de Educação Infantil, Professor de Educação Infantil, Profissionais de apoio da Instituição de Educação Infantil, familiares e/ou responsáveis.

## **4.2 O Ensino-Aprendizagem por meio da Sequência Didática**

Ao trabalharmos com a sequência didática no contexto educacional precisamos compreender que essa ferramenta pedagógica está intrinsecamente ligada aos gêneros do texto. De acordo com Bronckart (2003), todo indivíduo inserido em uma comunidade linguística está envolto por um universo de textos pré-existentes, textos esses que se organizam em gêneros. À medida que os indivíduos interagem com a linguagem, ainda que intuitivamente, vão se apropriando desses gêneros, sejam eles orais ou escritos, de suas regras e composições específicas.

Nas práticas com as sequências didáticas, são organizadas ações educacionais em torno de gêneros do texto, buscando, dessa forma, trabalhar um conteúdo específico. As SD trazem a ideia de progressão por meio de propostas educacionais que iniciam de forma simples, alcançando, posteriormente, determinada complexidade.

Isso é salientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), os quais definem sequência didática como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Conforme mencionam os autores, neste modelo, visa-se trabalhar com etapas bem estruturadas a partir da exploração de gêneros textuais. Em suma, de acordo com Marcuschi:

[...] gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que representam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais, técnicas e estão presentes no cotidiano das pessoas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Segundo o autor, sem gênero textual não há comunicação, pois “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154), afinal de contas, sempre nos comunicaremos por meio de algum texto, seja ele oral ou escrito. O mesmo elenca alguns exemplos do que na prática seriam gêneros textuais:

[...] alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Sendo assim, utilizando-se de gêneros textuais que circulam no cotidiano das pessoas, nas sequências didáticas, busca-se alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos previamente e realizar a avaliação para todas as etapas desenvolvidas.

Existem diversos autores que abordam a temática da aplicação de sequências didáticas (SD) no contexto educacional. Listamos aqui dois que são bastante conhecidos: Zabala (1998) e Dolz *et al.* (2004). A seguir, salientamos detalhadamente as concepções de cada um deles em relação à temática.

Segundo Zabala (1998), a diversidade deve ser contemplada nas ações do processo de ensino-aprendizagem, pois os educandos são diferentes em diversos aspectos e suas heterogeneidades devem ser consideradas. Dessa forma, o professor precisa planejar suas práticas pedagógicas pautado na valorização dessas singularidades, considerando também os conhecimentos prévios dos educandos e abordando os conteúdos, que podem ser: factuais,

conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos factuais, como o nome já caracteriza, estão ligados aos fatos da vida. Os conceituais dizem respeito especificamente a conceitos; os procedimentais fazem menção aos procedimentos, à maneira de se fazer, e os atitudinais estão atrelados à maneira de ser, de agir nas diferentes situações sociais que estão inseridos. O autor destaca a realização das sequências didáticas como uma importante ferramenta para o trabalho docente.

Na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para a realização de sequências, faz-se necessária também uma avaliação prévia dos conhecimentos dos estudantes. As atividades deverão estar pautadas no diagnóstico realizado, levando em consideração as potencialidades e dificuldades até então observadas. Depois desse período, as ações envolvidas serão estruturadas em módulos, estimulando que os discentes absorvam os conteúdos de cunho temático, estilístico e composicional presentes no gênero selecionado. Na última etapa, os educandos praticarão o que foi trabalhado e o educador avaliará os avanços do grupo.

Particularmente para esta pesquisa, elencamos como referencial teórico o autor Rildo Cosson (2006), que desenvolveu modelos de sequências didáticas para o trabalho com texto literário na escola. Em sua obra, é transmitida a ideia de formar uma comunidade de leitores que realiza a leitura literária como fonte de deleite. Remetendo-se ao ambiente de ensino-aprendizagem de pré-escolares, objetivamos estimular a leitura literária na Pré-escola.

Conjecturamos que, ao ouvir a leitura que é realizada por seu educador, a criança está exercendo também a sua leitura enquanto leitora ouvinte, pois, conforme explicitado no documento norteador das ações pedagógicas na E.I., os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI), escutar atentamente, para essa faixa etária, também é uma forma de leitura (BRASIL, 1998), ou seja, quando o professor lê em voz alta para as crianças, elas também estão exercendo a sua leitura e interpretação da arte literária, ainda que não tenham aprendido a realizar essa leitura da forma convencional. Conforme proposto por Rildo Cosson (2006), almejamos que essa leitura literária seja realizada de forma prazerosa, havendo interação e apreciação da leitura por parte da criança. Por meio das experiências literárias, objetiva-se promover o letramento literário.

Inicialmente, precisamos também compreender o conceito de letramento literário que Rildo Cosson (2006) traz em sua obra. No contexto educacional, em muitas ocasiões, a relação que se faz de letramento está vinculada ao letramento da língua materna e o conhecimento de que as letras apresentadas, e gradualmente decodificadas, estão presentes em diversas situações sociais, sendo utilizadas na vida como um todo. De fato, a palavra

letramento se origina dessa realidade, porém, de acordo com o passar do tempo e reflexões na área da educação, começou-se a utilizá-la como a apropriação social em diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, na matemática, também existe o letramento matemático ou numeramento, que se caracteriza pela compreensão de como os números fazem parte do nosso cotidiano e práticas sociais, conforme salientam Silva, Silveira e Oliveira (2019). É algo que sai do princípio “do simplesmente aprender” para o pressuposto do “porquê aprender” e qual a sua utilização para a vida.

De forma similar, se estabeleceu o conceito de letramento literário. De acordo com o que declara Cosson, no Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, o “Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (2014, n.p). Isso significa da visão de literatura como veículo de comunicação para externar pensamentos, ideias, sentimentos, construir concepções de mundo. Cosson ainda salienta, no documento supracitado, que “[...] é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua” (2014, n.p). Da mesma forma que diversos conhecimentos são considerados importantes no meio escolar, a literatura também tem o seu valor e, com este trabalho, almejamos estimular a leitura literária das crianças de forma prazerosa e estimular que reflitam acerca de sua própria língua por meio da habilidade de consciência fonológica.

Embora compartilhemos da ideia de que a aprendizagem ocorre em diversos espaços, formais ou não formais, socialmente o ambiente escolar foi o determinado para as aprendizagens formais e também se constitui como um ambiente para adquirir novas aprendizagens e significados em relação à literatura também. Assim sendo, como na escola são experienciados conhecimentos ligados a diversas áreas do saber, também se faz necessário cultivar o conhecimento da literatura, estimulando que tenham gosto pela arte literária e estabeleçam relações entre a literatura e a sua própria vida, pois, além de compreender o texto, deve-se almejar que a criança o interprete, leia suas entrelinhas, estabeleça relações entre a literatura e a vida real.

Escuta-se, popularmente, que a ficção imita a realidade, porém, aqui será considerado que a literatura a transcende. Ela representa a realidade, mas também possui a capacidade de remeter ao passado e impulsionar para o futuro, num estalar de dedos. É um lugar de liberdade intelectual, de representar trajetórias e também de sonhar e inspirar novas histórias (quer sejam fictícias ou da vida real).

Rildo Cosson (2006) compara a nossa existência e o nosso corpo com “a soma de vários outros corpos” (2006, p. 15). Na concepção do autor, existe o corpo físico, o corpo linguagem, o corpo sentimento, dentre outros. Da mesma maneira que precisamos exercitar o corpo físico para que esse não se atrofie, igualmente o corpo linguagem necessita de movimento. Existem diversas possibilidades de exercitá-lo e o autor salienta que uma forma excelente de o fazer é por meio da palavra e da escrita.

É nesse contexto que a literatura pode ser vista como uma aliada, pois, na perspectiva de Cosson, é na literatura que o corpo linguagem encontra o seu melhor exercício. “A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante” (COSSON, 2006, p. 16).

De acordo com Cosson (2006, p. 16), “[...] a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste [...] em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

A literatura possibilita a fabulação, a imaginação, a criatividade, o sonhar acordado. Acima de tudo, precisamos viabilizá-la como um direito humano. Negar esse direito aos indivíduos é permitir que seus corpos e mentes se enferrujem à inércia do não sonhar.

É preciso ressaltar a importância de sua representatividade na esfera social, pois a literatura é social. Conforme salientado por Cosson (2006, p. 17), ela “[...] é um encontro com nós mesmos, com a comunidade que pertencemos”. E ao nos reencontrarmos com nossa singularidade, nos apropriamos de nossa própria identidade, também estabelecemos relações humanas, refletindo sobre o que nos une e nos difere de nossa sociedade, nos tornando mais humanos na perspectiva de quem somos e quem são os outros. Todavia, conforme salientado pelo autor, “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização” (COSSON, 2006, p. 17).

Por meio do conceito letramento literário, almeja-se formar leitores que não contemplem tal prática para cumprir protocolos, mas que a obtêm pelo fascínio que proporciona e por seus significados que ultrapassam as páginas dos livros. Esse despertar para a literatura enquanto arte, representante da realidade e amplificadora de vivências reais e/ou lúdicas pode ser estimulada desde a primeira infância.

Também evidenciamos as três etapas que o autor ressalta e que fazem parte do processo de leitura: a antecipação, a decifração e a interpretação.

A antecipação diz respeito às “[...] várias operações que o leitor faz antes de penetrar ao texto propriamente dito” (COSSON, 2006, p. 40). São os diversos conhecimentos prévios que o leitor traz e, por meio deles, antecipando-se, já exerce leitura antes mesmo de ler o

texto literário em sua totalidade. Cosson (2006) utiliza como exemplo o fato de lermos um poema de forma diferente como lemos uma receita de bolo. O conhecimento prévio que se tem de ambos difere a forma de exercer leitura desses. O autor também menciona como parte da antecipação outros elementos que são pertencentes aos textos: a numeração das páginas, a capa do livro, o título, enfim, diversos elementos que já permitem antecipar a leitura antes dela ocorrer de fato em sua conjuntura.

Sobre a decifração, o autor menciona que é o momento em que “[...] entramos no texto por meio das letras e das palavras” (COSSON, 2006, p. 40) e, por esse motivo, essa etapa consiste na decifração das palavras que compõem o texto em sua totalidade, no ato de ler o texto na íntegra.

Na interpretação, o autor ressalta que, embora a interpretação seja identificada frequentemente como um sinônimo de leitura, nesse contexto ela tem a sua especificidade. A interpretação faz menção “[...] às inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo” (COSSON, 2006, p. 40). Trata-se de conexões estabelecidas pelo leitor entre o mundo literário e suas experiências. Esse entrelaçar de significados consiste em um “[...] diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2006, p. 41).

Nesse contexto de diálogo sobre o ensino da literatura na Educação Básica, em sua obra, posteriormente Cosson (2006) também descreve experiências práticas do trabalho com o texto literário na escola. Grande parte de suas reflexões emerge de sua atuação como formador de educadores do curso de Letras e Pedagogia e inspira-se nas reflexões estabelecidas por meio das experiências com os estudantes, que também são professores da Educação Básica e compartilham suas práticas. Mediante essas reflexões docentes, o autor estrutura as sequências didáticas para o letramento literário: Sequência Didática Básica e Sequência Didática Expandida.

A Sequência Didática Básica é composta por quatro etapas. São elas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Já a Sequência Expandida é composta pelas etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Nesta pesquisa, optamos por selecionar a Sequência Didática Básica, pois, de acordo com a visão da pesquisadora, por ser mais curta, acreditamos que atenda mais as especificidades do grupo pré-escolar, já que devido à pouca idade, esse público possui um tempo de concentração menor, e apesar de ser mais breve, a sequência selecionada também cumpre sua função de sistematizar os objetivos de aprendizagem traçados (no caso do estudo

em questão é estimular à leitura literária e a consciência fonológica nos pré-escolares). Abaixo, destacamos o passo a passo de cada etapa da SD selecionada.

De acordo com Cosson (2006), a Motivação é a etapa inicial, onde o leitor será estimulado a adentrar na literatura por meio de algo atrativo, que envolva a obra que está por vir. “A construção de uma situação que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (COSSON, 2006, p. 55). No entanto, o professor não precisa se ater apenas a esse tipo de abordagem.

O autor salienta que uma boa motivação é capaz de estabelecer a sintonia necessária para que o leitor se aproxime da obra selecionada. Também é sinalizado, por Cosson (2006, p. 57), que “[...] não há sentido em separar o ensino da Literatura do ensino de Língua Portuguesa, porque um está contido no outro”, referindo-se ao fato do professor propor que, nesse momento, os leitores de Ensino Fundamental e Médio produzam textos ou outros conteúdos pertencentes ao ensino da língua portuguesa. No caso dessa pesquisa, trabalharemos também interligados aos conhecimentos da língua materna em outra esfera, porque também objetivamos estimular os conhecimentos voltados para a percepção dos sons da língua, ou seja, a consciência fonológica, habilidade metalinguística importantíssima de ser estimulada no período pré-escolar.

Salientamos que o termo Motivação, utilizado pelo autor, não faz menção aos estudos da psicologia que conjectura o estudo da “[...] investigação das influências sobre a ativação, força e direção do comportamento” (ARKES; GARSKE, 1977, p. 3), e que diz respeito ao motivo pelo qual leva o indivíduo a determinadas causas de uma ação específica, mas simboliza uma forma de engajamento, despertando seu interesse para a leitura que será feita.

Após terem suas curiosidades em relação à literatura despertadas por meio da etapa motivação, temos a Introdução, que diz respeito à exploração de informações importantes da obra escolhida. Trata-se da “apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2006, p. 57). Essas informações fazem menção a informações como: quem escreveu a história, em que local ela se passa, quais os fatores que a tornam relevantes, dentre outros. O autor descreve que é preciso atentar-se ao fato de que a introdução não deve estender-se muito, pois seu objetivo é introduzir, contextualizar o leitor com a obra, e ainda que o professor tenha certa empolgação pessoal sobre a vida e obra do autor do texto, é preciso que não seja minucioso, a ponto de fazer longas abordagens, revelando detalhes que são relevantes apenas para pesquisadores do tema, mas não são pertinentes ao leitor. Cosson (2006, p. 60) também menciona que, “[...] independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não

pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos”. Para isso, sugere levá-los até a biblioteca para localizá-la ou retirar a obra de uma prateleira da sala de aula. Também é mencionado que, ao realizar essa exposição física, torna-se possível também sinalizar coletivamente importantes elementos paratextuais contidos no livro, tais como: as orelhas, a capa, a contracapa e o sumário. Caberá ao professor chamar a atenção para os aspectos mais relevantes da obra.

A terceira etapa, a Leitura, está ligada diretamente à ação de ler a literatura na sua totalidade. Essa leitura pode ser realizada em partes, ou de uma vez, dependendo do tamanho do gênero. Cosson (2006) salienta que, muitas vezes, nas ações que demandam a leitura de textos mais extensos, costuma-se, corriqueiramente, deixar os alunos livres, sem nenhuma orientação em relação à leitura do gênero literário. Tendo em vista essa situação, o autor sugere que, ao se trabalhar com textos maiores, deve-se acompanhar o processo de leitura dos alunos por meio de intervalos de leitura. “Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas” (COSSON, 2006, p. 64), como, por exemplo: trazer durante os intervalos fragmentos de textos; letras de músicas ou outros elementos que dialogam com a obra ou realizar a leitura coletiva de algum ponto da obra para conversarem sobre como está sendo a leitura; as dificuldades encontradas, dentre outros. O professor deve, nesse momento, acompanhar o processo de leitura do educando, não para vigiá-lo, numa perspectiva de cobrança, para saber se leu ou deixou de ler o texto. O objetivo é orientá-lo em relação às suas dificuldades. Ressaltamos que a adoção dos intervalos será realizada somente se textos longos forem selecionados para a elaboração da sequência didática.

Por fim, após a leitura da obra, temos a Interpretação. Dentro do contexto de Letramento Literário, o autor caracteriza a interpretação em dois momentos: interno e externo. O momento interno faz menção ao “encontro do leitor e a obra” (COSSON, 2006, p. 65). O autor também sinaliza que esse momento interno se trata de uma relação extremamente pessoal do indivíduo com a pessoa que o constitui naquele momento, bem como suas experiências e visões de mundo. Já o momento externo da interpretação, “[...] é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção do sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2006, p. 65). Compreende o ato de comunicar opiniões sobre a obra que foi lida, estimular outros a realizarem a leitura mencionada, compartilhando em nosso ciclo de convivência essa experiência literária ou até mesmo “[...] guardar o mundo feito de palavras em nossa memória” (COSSON, 2006, p. 65). Essa troca de interpretações deve ser potencializada na escola, pois, “[...] por meio do compartilhamento

de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade que se fortalece e amplia os horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 66). É por meio desse compartilhamento que se solidificam os laços entre a comunidade de leitores que almejamos formar. O autor menciona que “[...] a interpretação da obra deverá ocorrer por meio de registro” (2006, p. 68). Tal ação pode ser realizada por meio de diversas manifestações, quer seja por meio do desenho, da dramatização, de jogos, brincadeiras, atividade de recorte e colagens, por meio da escrita, etc.

Como todas as ações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, o modelo de sequência didática estruturado por Rildo Cosson propõe que seja realizada a avaliação da estratégia adotada para o ensino da literatura. O autor destaca, neste contexto, “[...] a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado” (COSSON, 2006, p. 113). Nessa experiência literária, não se deve exigir, no momento da avaliação, que os leitores respondam segundo o ponto de vista do professor. O que se almeja na avaliação é a autonomia de pensamento, que os leitores estabeleçam suas próprias reflexões pautadas em sua experiência com o texto. O importante é compartilhar com a comunidade de leitores (colegas e professor) as ideias que emergiram da leitura. Nesse caso, é tarefa do educador buscar compreender o porquê se estabeleceu determinado pensamento, levando em consideração que a experiência do leitor, antes de tudo, é individual, norteadora por suas concepções de vida. O professor, nesse contexto, é o mediador do diálogo entre a comunidade de leitores”. Ela parte do individual para o coletivo para o compartilhar experiências e visões de mundo.

O autor deixa claro que o modelo de Sequência Didática que elaborou não é um método engessado, mas uma sugestão pedagógica de aplicação de atividades sistematizadas que fomentem o incentivo e prazer pela leitura, com o objetivo de formar uma comunidade de leitores. Portanto, o educador tem a liberdade de, pautado nos elementos norteadores, planejar suas SD, considerando a realidade e heterogeneidade de sua turma. O objetivo do Letramento Literário é possibilitar que o leitor seja um apreciador do texto literário, trazendo-o para o seu dia a dia, permeando suas vivências.

#### 4.2.1 A criança e a Literatura

A fase da infância é única. O que se desenvolve nesse período é um marco na existência dos indivíduos. Em primeiro lugar, precisamos refletir sobre a ideia que se tem de criança. As DCNEIs (2009) descrevem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Corsino (2014) reitera que uma problemática que ainda circunda os tempos atuais é que essa criança, que é um sujeito ativo, sócio-histórico-cultural, ainda vem sendo reduzida ao lugar do “vir a ser”. Quem nunca, durante sua infância, ouviu a famosa pergunta: o que você vai ser quando crescer? Como se a criança já não fosse agora, como se já não se constituísse como um ser dotado de significados e experiências. Nesse sentido, concordamos com a autora Corsino (2014), que sinaliza que a visibilidade da criança pela sociedade é contraditória e que o infante não é um “vir a ser”, mas já é um ser que produz cultura e é produzido por ela, que constrói suas aprendizagens por meio das interações e brincadeiras e que já é um cidadão dotado de direitos desde o seu nascimento.

Em consonância com este pensamento, López (2018), inspirada pelas ideias de Jacques Rancière, em seu livro *O espectador emancipado*, descreve que é preciso romper com o abismo que separa os adultos e as crianças, na perspectiva de o adulto ser o detentor do conhecimento e a criança nada saber. Nesse contexto, López (2018, p. 29) descreve que, ao educar crianças na perspectiva do não saber, o adulto “ensina-lhe, antes de tudo, a sua própria incapacidade”, em função de não enxergar a criança em toda sua magnitude e potencial. A autora também salienta que “[...] as crianças pequenas, os bebês, são tradutores que exploram, interpretam, comparam, o tempo todo” (LÓPEZ, 2019, p. 29). Portanto, não deve existir tal abismo que separa o adulto que sabe e a criança que não tem conhecimento, pois:

Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo. O animal humano aprende todas as coisas assim como aprendeu primeiro a língua materna, como aprendeu a se aventurar na selva das coisas e dos signos que o rodeiam, a fim de tomar o seu lugar entre outros humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo (LÓPEZ, 2018, p. 29).

Sendo assim, o educador deve ser capaz de acompanhar a criança, propiciando “[...] que se aventurem entre as coisas e os signos, que digam o que viram e o que pensam daquilo que viram, que verifiquem e o façam verificar” (LÓPEZ, 2018, p. 29).

De acordo com a visão da autora, essa criança que observa, interage e constrói sentidos por meio de suas experiências, inclusive por meio das experiências literárias, ocupa o lugar de espectadora, não no sentido de olhar a obra literária com apatia, pois a autora menciona que “[...] o espectador também atua e que “olhar não é um ato passivo” (LÓPEZ, 2018, p. 30), pois, ao observar, a criança exerce sua interpretação dos fatos, compara

situações e constrói seus conhecimentos, criando conexões entre o que observa em determinado contexto e o que já viu em outros ambientes.

Cabe a nós, educadores de crianças pequenas, emancipá-las, encorajando suas descobertas na literatura, considerando suas inteligências e percepções do mundo. Sejam formadores de leitores emancipados desde a mais tenra idade.

De acordo com Corsino (2014, p. 26): “Literatura e infância são dois conceitos construídos. Portanto, variam conforme a época, o lugar, os grupos sociais e os valores”. Ao falar de criança e literatura infantil, a autora ressalta que “[...] ambos os conceitos se inter-relacionam, já que a literatura infantil surge quando se passa a conceber a criança de forma diferenciada do adulto” (CORSINO, 2014, p. 26), remetendo-se à ideia de literatura produzida especificamente para esse público: “A literatura como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não infantil ou adequado para a infância” (CORSINO, 2014, p. 26). Independente da classificação que a obra receba, quer seja considerada literatura infantil ou não, a autora estabelece o seu olhar para a literatura, considerando sua dimensão artística. Em suma, é preciso tratar a literatura como a arte das palavras. Uma criança ou um adulto pode interessar-se por apreciar uma arte literária independente de sua classificação, desde que o conteúdo seja adequado para ambos.

Para a formação do leitor literário, torna-se necessário despertar o deleite pela literatura, o apreciar estético das palavras e da arte que se estabelece por meio delas. Formar o indivíduo que não contempla nessa leitura uma atividade fadigosa, todavia uma oportunidade de viajar por mundos distintos, os mundos das palavras.

Levando em consideração o caráter artístico da literatura e o seu despertar para a criatividade e o gosto estético, qual seria a boa literatura a ser trabalhada junto às crianças? De acordo com Pimenta (2017, n.p.), escritora e professora com longa experiência em sala de leitura, não há receita pronta para essa escolha, o que existe são princípios, critérios e muito estudo. Porém, a autora dá algumas sugestões que podem nortear a escolha no momento de selecionar uma obra de qualidade para o deleite das crianças. As considerações feitas por Pimenta foram reunidas e organizadas no Quadro 1:

### Quadro 1 - Sugestões de escolhas de literaturas para crianças

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Qualidade de textos: narrativas bem escritas que respeitam a língua e criam boas imagens literárias.”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Variedade de temas e gêneros: conto, fábulas, poesia, quadrinhos, ficção científica, terror, aventura, suspense, romance.”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Qualidade visual: material impresso, projeto gráfico, ilustrações (esse fator é importante principalmente nos livros destinados a crianças mais novas).”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Livros premiados: podem ser também um indicador, mas nunca o único critério. É importante ouvir a opinião do público sobre eles.”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Livros clássicos: há livros que superam a barreira do tempo e continuam sendo publicados [...] Passam de geração em geração porque dialogam com as necessidades do leitor.”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ouvir o público: é importante. [...] Não só os adultos devem fazer as escolhas para as crianças. Elas podem e devem opinar.”</li> </ul>

Fonte: PIMENTA, 2017 n.p., adaptação nossa

Conforme salienta Pimenta (2017), concordamos com a visão de que a boa literatura é aquela que apresenta a bibliodiversidade, isto é, que expõe variedade de textos, temáticas, autores (autores brasileiros, estrangeiros) e gênero, sejam de prosa ou verso, seja um texto ficcional ou não ficcional, histórias em quadrinhos, livros sem texto, dentre outros. Enfim, as crianças têm direito de terem contato com a diversidade literária.

Também destacamos, como sugere a autora, que os livros premiados são um norte, porém não podem representar nossa única escolha.

Salientamos que é importante que o professor também desenvolva o seu apreço pela arte da literatura, refinando a sua percepção estética, pois é papel da escola formar leitores e, em especial, leitores literários, que são aqueles que analisam, interpretam e levam para a sua vida a arte literária. Todavia, como ser um formador de leitores com essas capacidades, sem ser também um leitor literário?

A autora finaliza ressaltando que, apesar das sugestões, as quais ressaltamos no quadro, nada substitui a experiência em sala de aula e todas as potencialidades que essa interação proporciona. O mais importante ao se estimular a leitura literária é praticar uma escuta ativa de todos os que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

E de que maneira devemos mediar essa interação entre criança e literatura? Inicialmente, precisamos chamar a atenção para o seguinte fato: ao se trabalhar a literatura com as crianças, torna-se necessária a não subestimação de suas inteligências. É preciso retirá-las desse lugar de incapacidade, como López (2018) descreve e, antes de tudo, libertar-se do preconceito que se instaurou na sociedade que pouca idade é sinônimo de ausência de conhecimentos e que o período da infância é simplesmente um vir a ser (CORSINO, 2014). As crianças têm muito o que aprender, porém também muito a nos ensinar.

Evidenciamos que essa criança da Educação Infantil já é leitora, não no sentido de dominar com propriedade o código escrito de sua língua materna, mas de já ser capaz de ler por meio de seus sentidos, de sua visão, sendo uma ativa espectadora, estabelecendo relações entre o que vê na literatura e o que contempla na vida (LÓPEZ, 2018). Em consonância com esse pensamento, Corsino (2014, p. 25) menciona que: “Benjamin ressalta que a leitura de crianças inclui o ver, o apreciar, o imaginar, o sentir e, ainda, o ver, o apreciar, o imaginar e o sentir de novo”.

Em relação a não reduzir a criança ao lugar da incapacidade, subestimando suas inteligências, destacamos o que diz López (2018) sobre o trabalho com a literatura na infância:

Muitas vezes, na tentativa de simplificar o conteúdo ou a retórica, sugerindo que as crianças não entenderão o aspecto central ou a linguagem, nós, adultos, ignoramos os aspectos literários ou estilísticos de uma história e a transformamos numa versão simplificada, em que as texturas e dobras da literatura desaparecem. O que resta de uma história se arruinamos suas palavras? (LÓPEZ, 2018, p. 37).

A autora salienta, acima, que uma prática que observa ser muito recorrente nos estabelecimentos de Educação Infantil é o empobrecimento da linguagem de diversas obras literárias, por julgar que o seu conteúdo está além das capacidades de compreensão das crianças pequenas. Porém, podemos afirmar o que cada criança é capaz ou não de compreender, subestimando suas inteligências? Levando em consideração que são seres sócio-histórico-culturais, que a todo momento estão produzindo cultura e sendo produzidas por ela, temos ciência de todas as experiências que trazem consigo e os conhecimentos e sentidos advindos dessas vivências? Podemos garantir ou banir o que cada uma tem o direito de conhecer, considerando apenas nossas próprias concepções do que sabem?

López (2018) completa ainda que, ao apresentar a elas determinadas obras literárias:

[...] por que privar as crianças do prazer de ignorar parte do que se diz e fantasiar, fazer elucubrações, inferir por meio de suas próprias experiências imediatas, das ilustrações, de sua intuição? Temos o direito de negar-lhes a beleza das palavras em busca da compreensão? Há uma grande diferença entre conhecer o enredo de

uma história e imbuir-se da linguagem literária que cria o universo próprio dessa história (LÓPEZ, 2018, p. 37).

Sendo assim, por que empobrecer a linguagem da literatura, colocando-nos no lugar de julgar o que cada uma é capaz ou não de compreender? As Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil salientam que “[...] a criança tem direito aos bens da sua cultura. A linguagem verbal é um desses bens [...]” (BRASIL, 2010, p. 18). Portanto, não é adequado simplificar essa linguagem, já reduzindo a criança ao lugar do desconhecimento, de acordo com nossas próprias impressões. No texto de López (2018), também é salientado que ao conduzirmos nossa prática pedagógica dessa forma, estamos tolhendo as crianças de se identificarem com diferentes formas de linguagem, sendo essas mais simples ou não, impedindo que se familiarizem com os diversos tipos de linguagem. Portanto, torna-se necessário nos desapropriarmos dessa visão adultocêntrica do achar saber mais e “desconfiar da inteligência das crianças” (LÓPEZ, 2018).

Acerca da temática a criança e a literatura, Corsino (2014) também coloca o adulto na condição de mediador entre a literatura e a criança, possibilitando, por meio de sua mediação, que expandam suas percepções literárias, pois é ele “[...] quem dá voz às crianças durante a leitura, coloca pontos de vista em discussão, que provoca argumentações entre o texto verbal e não verbal das ilustrações que abre e acolhe múltiplas leituras” (CORSINO, 2014, p. 128).

López (2018) chama a atenção de que é preciso atentar-se ao fato que mediar não significa abarrotar as crianças de perguntas ao final da leitura do texto literário, como um interrogatório que busca conferir apenas se as crianças compreenderam o enredo da história, transformando a experiência literária, um momento que deveria ser fluido e prazeroso, em uma vivência monótona e inflexível. Como contemplar o texto literário como fonte de deleite e o momento da literatura como a possibilidade de se emancipar e se aventurar no mundo das palavras se essa experiência for robotizada? A autora define que, dessa forma, reside o esmagamento do pequeno leitor. Sendo assim, é responsabilidade do educador mediar as interações entre a literatura e as crianças, dando a elas o lugar de fala que lhe é por direito. Não cabe a ele ser o único a falar (o interrogador), não é sua obrigação fazer todas as perguntas. Por que não, também, propiciar que as crianças façam suas perguntas sobre o que ouvirem, narrem fatos similares que vivenciaram, enfim, possibilitar que criem conexões mentais entre o mundo literário e o mundo real?

Ao refletirmos acerca do trabalho com as crianças pequenas e a literatura, precisamos partir do pressuposto de que também não podemos falsear a literatura. Soares (2011, apud

CORSINO, 2014, p. 129) ressalta que “[...] a escolarização da literatura é inevitável” e que a obra “[...] propõe como questão aos educadores: pensar uma adequada escolarização da literatura, desde a Educação Infantil”.

Nesta obra, Soares (2011) menciona que o termo “escolarização da literatura” é alvo de críticas, pois há um tom depreciativo ao atribuir à literatura a condição de escolarizada. No entanto, a autora reitera que negar a escolarização da literatura significa recusar a própria escola, pois nega a função que ela exerce enquanto instituição formal de ensino-aprendizagem, que sistematiza os conhecimentos que os educandos precisam adquirir não apenas para a escola, mas um saber para a vida. Portanto, concordamos com a concepção da autora de que é responsabilidade da escola apropriar-se da literatura, refletindo sobre com que qualidade essa literatura, que já faz parte da escola, será trabalhada e que o equívoco não está na escolarização da literatura, pois essa cumpre a sua função de tornar o conhecimento escolar, todavia, para que essa apropriação não resulte num falseamento da literatura, desfigurando-a apenas para utilizá-la como “pretexto” para se trabalhar outros objetivos escolares. A literatura tem um fim em si mesma.

Isso não significa que não se possa trabalhar outros conhecimentos a partir da literatura, pois essa é como uma porta que se abre para a expansão de horizontes e compreensão de diferentes dimensões. Porém, não podemos nos utilizar dela apenas como um recurso para alcançar um objetivo escolar que vai além dela. A literatura não é um mero recurso para se trabalhar outros conceitos escolares. Ela é, antes de tudo, um direito, e, uma vez que inserida na escola, é um conhecimento também pertencente a esse universo e deve ser valorizado como tal. Portanto, é um conhecimento que não se resume em mais um conteúdo do universo escolar, mas sobretudo como uma experiência com o poético e o estético (COSSON, 2006). Ao inseri-la no contexto escolar, deve-se, em primeiro lugar, almejar despertar a apreciação estética das crianças, que não apenas a compreendam, mas leiam suas entrelinhas, criando conexões entre o fictício e o real e desenvolvendo, dessa forma, o gosto pela leitura literária.

Conforme ressalta Paulino (2014, p. 177), “[...] a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa”.

A autora também chama a atenção para o fato de que o estímulo à leitura literária realizado na escola deve se estabelecer “[...] sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir” (PAULINO, 2014, n.p.), similar à proposta trazida pela pesquisa em questão, onde almeja-se estimular a Leitura Literária das

crianças e também estimular a Consciência Fonológica nos pré-escolares, sem que haja a intenção de uma habilidade se sobrepor a outra, como sendo superior. Ambas são importantes e contribuirão para o desenvolvimento pleno dessa criança, que já é um agente social pleno (CORSINO, 2014), e reflete sobre sua própria linguagem e as diversas formas que se apresenta no mundo, inclusive por meio da arte literária, sendo “seres de palavras, constituídos na e pela linguagem [...]” (CORSINO, 2014, p. 131).

### 4.3 A criança e a aquisição da linguagem

Para dialogarmos sobre a aquisição de linguagem na infância, precisamos compreender a concepção de linguagem. De acordo com Stampa (2018, p. 24), “[...] os cientistas já constataram que a linguagem é um sistema simbólico criado pelo ser humano. Por ser ele o único animal dotado de razão, foi capaz de criar esse sistema de símbolos”. A autora ressalta que, graças a essa capacidade, passamos a representar os objetos que nos cercam, utilizando signos conceitos.

Mousinho *et al.* (2008) salientam a importância dos aspectos biológicos e também neurológicos e sociais que permeiam a aquisição da linguagem humana: “A aquisição da linguagem depende de um aparato neurobiológico e social, ou seja, de um bom desenvolvimento de todas as estruturas cerebrais, de um parto sem intercorrências e da interação social desde sua concepção” (MOUSINHO *et al.*, 2008, p. 298). As autoras ainda revelam que, embora haja muita polêmica ao definir se a linguagem é inata ou desenvolve-se por conta da influência do meio que está inserido, de acordo com as concepções das obras “Pensamento e linguagem” (VYGOTSKY, 1989) e “A formação social da mente” (VYGOTSKY, 1989), já se chegou a um consenso de que um está intrinsecamente ligado ao outro. Portanto, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem dependem tanto de fatores inatos (de ordem neurobiológica) como das interações sociais que se estabelece por meio da linguagem, necessitando de estímulo. Sendo assim, embaraços de ordem neurobiológicas e/ou interacionais, quanto ao estímulo que recebem, poderão ocasionar comprometimentos na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Bloom (1993, apud MOUSINHO *et al.*, 2008) também ressalta que a linguagem precisa ser considerada em dois aspectos: “linguagem e cognição” e “linguagem e comunicação”. A linguagem e cognição faz menção ao fato de pensarmos “bastante por meio da linguagem, depois que desenvolvemos esta habilidade” (BLOOM, 1993, apud MOUSINHO *et al.*, 2008, p. 298). Já a linguagem enquanto comunicação está vinculada a

sua função de comunicar-se, utilizando múltiplos recursos para alcançar esse fim. Nesse sentido: “[...] podemos nos comunicar de diversas formas diferentes, por meio de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros” (BLOOM, 1993 apud MOUSINHO *et al.*, 2008, p. 299).

As considerações sobre começarmos a pensar por meio da linguagem a partir dos dois anos de idade se correlacionam com o que Freitas (1994) destaca em seu livro “Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto”. Acerca da obra de Vygostky, a autora reitera que, segundo o autor, é possível verificar a função social comunicativa da linguagem a partir dos primeiros meses de vida do bebê, que observando a interação que se estabelece entre os indivíduos do seu contexto social, por meio de balbucios, procura chamar a atenção deles. Vygotsky (1974) ainda sinaliza que, nesse período, os bebês apresentam um pensamento pré-linguístico e uma linguagem pré-intelectual. Dessa forma, durante esse período, o pensamento e a linguagem caminham de forma separada. A partir dos dois anos de idade, “[...] o pensamento pré-linguístico e a linguagem pré-intelectual se encontram e se juntam, surgindo um novo tipo de organização linguístico cognitivo [...]. O pensamento se torna verbal e a linguagem racional” (FREITAS, 1994, p. 93).

Porém, Freitas (1994) destaca que Vygotsky ainda salienta que pensamento e palavra têm muito mais divergências do que similaridades, já que o pensamento sofre muitas alterações até chegar à fala. Nessa perspectiva, a fala é classificada por Vygotsky como exterior e interior. A fala exterior “[...] é para os outros e consiste na tradução do pensamento em palavras: é a sua materialização e objetivação” (FREITAS, 1994, p. 95). Já a fala interior foi um conceito criado por Vygotsky a partir da fala chamada por Piaget (1976) de Egocêntrica. Freitas menciona que, segundo Vygotsky, a fala egocêntrica “tem um papel fundamental na atividade da criança: a função diretiva estratégica de um pensamento intencional”. (FREITAS, 1994, p. 96). Sendo assim, quando a criança fala consigo mesma de forma audível, organizando por meio da fala as ações que está realizando ou pretende realizar, ela não está simplesmente falando sozinha. Essa ação significa que o infante está planejando suas ações e desenvolvendo um pensamento intencional. Freitas salienta que, de acordo com Vygotsky, a fala egocêntrica é um período de transição para a fala interior. A fala interior “[...] não é propriamente uma fala, mas uma atividade intelectual e afetivo-volitiva” (1994, p. 95), ou seja, significa pensar para si mesmo, sem que haja essa externalização do pensamento por meio da linguagem. Portanto, nesse contexto, a fala egocêntrica se transforma em fala interior.

Ao refletirmos acerca da linguagem em seu caráter comunicativo, vale a pena ressaltar o que Bloom (1993, apud MOUSINHO *et al.*, 2008) conjectura a esse respeito. Para ele:

[...] também é importante percebermos que podemos dividir, didaticamente, a linguagem, de acordo com sua forma, seu conteúdo e seu uso. A forma da linguagem corresponde aos seus atributos fonético-fonológico e morfosintático, ou seja, “engloba a produção dos sons, como se emite o fonema, e também a estrutura da frase, se tem todos os componentes e se a ordem é aceitável (BLOOM, 1993, apud MOUSINHO *et al.*, 2008, p. 299).

A linguagem, do ponto de vista de conteúdo, faz menção ao significado das palavras, “na frase ou no discurso mais amplo - nível semântico”. E em relação ao seu uso, pode ser considerada a sua aplicação prática no cotidiano do emissor da mensagem. Sendo assim, “[...] refere-se ao uso social da língua; não basta emitir sons, estruturar uma frase e saber o significado, tem que adequar tudo isso ao contexto em que está sendo empregado - nível pragmático” (BLOOM, 1993, apud MOUSINHO *et al.*, 2008, p. 299).

Alguns padrões estabelecidos marcam o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil. No estudo de Mousinho *et al.* (2008), há uma tabela com os marcos dessa fase. Aqui, daremos enfoque mais especificamente à criança pré-escolar. Por esse motivo, convidamos o leitor que deseja verificar mais detalhadamente essa questão a realizar a leitura da obra supracitada.

Podemos observar que as autoras ressaltam que, a partir dos quatro anos, idade onde ingressam na pré-escola, as crianças já são capazes de apresentar a fala fluente, formando frases com todos os elementos. Isso corrobora com o que Stampa (2018) também resalta, pois, de acordo com a autora, os estudos mostram que as crianças procuram se aproximar ao máximo dos padrões fonológicos dos adultos com quem convive ao explorar e desenvolver suas habilidades fonológicas. Embora exerçam essa tentativa, podem vir a “simplificar o sistema de produção de sons” (STAMPA, 2018, p. 29), tendo em vista “a imaturidade física ou inexperiência” (STAMPA, 2018, p. 29) vigente nos primeiros anos de vida. Todavia, “durante os anos pré-escolares, a articulação da criança melhora e aproxima-se da produção sonora do adulto” (STAMPA, 2018, p. 29), apresentando uma fala mais fluente.

Sendo assim, é nosso papel, enquanto educadores da primeira infância, propor ações que fomentem a exploração e aprimoramento das habilidades linguísticas das crianças no período pré-escolar, uma vez que, nessa fase, naturalmente, já dispõe de recursos que as possibilitam vivenciar uma experiência de maior apropriação de sua língua materna.

#### 4.4 Consciência fonológica

Esta subseção visa fazer um apanhado teórico sobre a consciência fonológica. Também refletiremos sobre os conhecimentos necessários aos professores que atuam na etapa de Educação pré-escolar para promover práticas que levem as crianças a refletirem sobre os sons de sua língua materna, e demonstraremos, de forma prática, como essa habilidade pode ser estimulada na Pré-escola.

A consciência fonológica pode ser compreendida como uma habilidade metalinguística. De acordo com Picolli e Camini (2012, p. 102), “o prefixo grego ‘meta’ significa sucessão, transformação, reflexão”. Sendo assim, o termo metalinguagem consiste na reflexão sobre a própria língua.

A partir dos 4 anos, idade que ingressam na Pré-escola, as crianças passam a se atentar mais aos sons que compõem sua língua materna (KAIL, 2013, p. 12):

A maioria das crianças domina as estruturas básicas da sua língua materna por volta dos 4 anos, ao mesmo tempo em que dá provas de desempenhos expressivos em outros campos do desenvolvimento cognitivo e social, que parecem exercer um papel de destaque na emergência da própria linguagem.

Sendo assim, ao comunicar-se, além de se relacionar com a sociedade e sua própria cultura, expressando emoções e pensamentos, a partir dos 4 anos, a criança também passa a atentar-se a sua própria língua, tendo-a como objeto de reflexão.

Ressaltamos que somente em 1980 os autores passaram a embasar de forma mais sistemática e teórica o que hoje é conhecido como “consciência metalinguística” (MORAIS, 2019). Dentre os tipos de consciência metalinguística, temos a consciência fonológica.

É primordial também, nessa faixa etária, desenvolver ações que estimulem a consciência fonológica, pois embora naturalmente as crianças já tenham um potencial de percepção dos sons da própria língua, a partir da idade pré-escolar, não devemos esperar que desenvolvam sozinhas habilidades metalinguísticas, pois essa surgirá mediante estimulação. Sendo assim, “desenvolver consciência metalinguística requer, portanto, ensino” (PICCOLI, CAMINI, 2012, p. 102).

Para iniciarmos mais detalhadamente um diálogo acerca da consciência fonológica, trazemos algumas citações sobre temática sob a ótica de diversos autores. De acordo com Bertelson e De Gelder (1989); Blischak (1994, apud CAPOVILLA; SEABRA, 2000, p. 163): “A consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos”. Como mencionado, é a habilidade

responsável pela percepção dos segmentos da fala, que é possível separar e brincar com essas sonoridades as retirando, substituindo e/ou acrescentando aos vocábulos.

Gomberg (p. 15, apud MORAIS 2019, p. 45) também salienta que “[...] a habilidade metafonológica corresponde àquela [habilidade] de identificar os componentes fonológicos em unidades linguísticas e de intencionalmente manipulá-los”. Trata-se da identificação e reflexão consciente da língua.

Picolli e Camini (2012) também evidenciam que a consciência fonológica se caracteriza como:

Uma parte integrante da consciência metalinguística e está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (PICOLLI; CAMINI, 2012, p. 103).

Portanto, à medida em que se desenvolve e interage, estando imersa no mundo linguístico, a criança reflete sobre as nuances sonoras e realiza operações linguísticas com rimas, aliterações, sílabas e fonemas.

Para facilitar a compreensão em relação a essas operações linguísticas realizadas pela criança e como elas podem ser estimuladas, organizamos o Quadro 2, a seguir, com a definição de cada uma delas, conforme salientado por Basso (2006).

### Quadro 2 - Operações linguísticas realizadas pelas crianças

**RIMAS: a rima pode ser caracterizada pela semelhança sonora a partir da sílaba tônica de duas palavras.** Basso cita como exemplo: “[...] para rimar com a palavra CANETA, a palavra deve terminar em ETA, pois a palavra é paroxítona, mas para rimar com JOSÉ, a palavra precisa terminar somente em É, pois é oxítona” (BASSO, 2006, p. 37). Em relação ao trabalho com rimas, a autora ainda destaca que essa ação não consiste em trabalhar somente com palavras que finalizem de forma ortograficamente igual, pois o objetivo é estimular que as crianças percebam a semelhança do som, ainda que graficamente, a escrita seja diferente. Isso pode ser observado na palavra OSSO e CAROÇO (BASSO, 2006, p. 38).

**ALITERAÇÃO: Consiste na “repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras”** (BASSO, 2006, p. 38). A autora sugere a possibilidade de estimulação da consciência fonológica no nível da aliteração por meio de trava-línguas, uma oportunidade riquíssima de se trabalhar com esses elementos da cultura popular brasileira que fomentam a reflexão sobre os sons iniciais das palavras, já que “repetem ao longo da frase várias vezes o mesmo fonema” (BASSO, 2006, p. 38)

**SÍLABAS: “consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas”** (BASSO, 2006, p. 39) e envolve a condição de realizar a síntese e análise das palavras. A capacidade de análise faz menção a “analisar” cada pedaço da palavra (cada sílaba), separando-as. A síntese corresponde a ação de sintetizar, de unir cada um desses “pedaços” que foram separados, identificando qual palavra é composta pelas sílabas que foram segmentadas. A autora propõe como exemplos práticos de ações estimuladoras: pedir que as crianças contem quantas sílabas têm determinadas palavras. Outra possibilidade é pedir que se atentem à sílaba inicial da palavra sugerida, a sílaba medial (que fica no meio do vocábulo) e a sílaba final. Basso (2006) também sugere “subtrair uma sílaba das palavras, formando novos vocábulos”.

**FONEMAS: A consciência fonológica no nível do fonema, pode ser definida como a “capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra”** (BASSO, 2006, p. 39). A autora ressalta que esse é o último nível de consciência fonológica adquirido pela criança.

Fonte: BASSO, 2006 p. 38, adaptação nossa

Em relação à consciência fonológica no nível do fonema, Soares (2016) também relata que o fonema se constitui como uma minúcia sonora. Por esse motivo, sua apropriação é mais complexa e estimulada a partir do Ensino Fundamental, por meio de confrontos fonológicos, ou seja, por meio de comparações de palavras semelhantes que apresentam um fonema diferente. Esse exemplo pode ser observado nas palavras FACA e VACA. Ainda de acordo com Soares (2016, p. 207), “[...] os fonemas são segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente [...]”. Por esse motivo, neste trabalho, não trazemos propostas pedagógicas de consciência fonológica no nível do fonema (consciência fonêmica) para as práticas na Pré-escola. Trazemos propostas de estimulação da consciência fonológica de rimas e no nível da sílaba (mais especificado adiante).

#### **4.4.1 Conhecimentos necessários aos professores de pré-escolares acerca da consciência fonológica**

Para que seja possível que as crianças da Pré-escola tenham a habilidade de consciência fonológica estimulada, precisamos dialogar sobre a formação do profissional que atua nessa etapa de Educação.

A autora Magda Soares (2018) salienta, ao conceder entrevista sobre o projeto Alfaetrar, que desenvolveu em Lagoa Santa, que se surpreendia frequentemente em sua prática ao orientar os professores participantes do projeto, relatando a dificuldade que apresentavam em “[...] compreender os processos cognitivos e linguísticos que seus alunos experimentavam” (SOARES, 2018, p. 171), conhecimentos que deveriam ter sido lhes ensinados em sua formação inicial para o exercício da profissão.

Os conhecimentos acerca da fonologia e dos processos cognitivos e linguísticos são indispensáveis para um trabalho intencional de estímulo à habilidade metalinguística de consciência fonológica na Pré-escola. Isso é sinalizado por Adams *et al* (2012, p. 21): “para desenvolver a consciência fonológica em todas as crianças, os professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, especialmente a fonologia”.

De acordo com Simões (2006), a fonologia caracteriza-se como:

[...] parte da linguística que se ocupa dos sons da língua, ou seja, levanta, classifica e estabelece as distinções básicas entre os fonemas de uma língua, visando à descrição de sua estrutura fônica, o que possibilita distingui-la de outras línguas e definir seu padrão combinatório no nível da sílaba (SIMÕES, 2006, p. 17).

Simões (2006) tem uma vida dedicada aos estudos da língua portuguesa e orientação aos docentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem dessa, e menciona que o livro surgiu da observação da necessidade de orientação didático-pedagógica a professores que lecionam em classes de pré-escolares e séries iniciais, pois havia certo desconhecimento por parte dos docentes acerca do sistema linguístico.

Compartilhamos do mesmo pensamento. A educadora do estudo em questão também observa, em sua prática pedagógica, que há certo desconhecimento por parte dos professores sobre o processo de aquisição metalinguístico das crianças e a estimulação da consciência fonológica no segmento pré-escolar e, por esse motivo, optou por esse tema de pesquisa, visando contribuir, de forma teórica e prática, com as ações pedagógicas nessa etapa de Educação, principalmente por se tratar do período onde, inicialmente, estão mais atentos e curiosos acerca dos sons da própria língua, refletindo sobre eles. Cabe ao professor planejar ações lúdicas que explorem essa potencialidade que, embora inata, necessita de estímulos e intervenções.

É interessante atentar-se ao fato de que as ações planejadas para a Educação Infantil, inclusive as voltadas para os aspectos metalinguístico (como a consciência fonológica), devem estar pautadas nas **interações e brincadeiras**, pois, de acordo com os documentos mandatórios, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a

Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as interações e brincadeiras são os dois eixos estruturantes de todo o fazer pedagógico na primeira infância. É importante também atender-se aos 6 direitos de aprendizagem da criança mencionados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que devem ser assegurados a elas em todas as ações propostas na Educação Infantil: os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Para garantir esses direitos de aprendizagem, a BNCC (2018) se organiza em 5 campos de experiência que nortearão as interações e brincadeiras dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas no âmbito da Educação Infantil. São eles: O Eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Também são evidenciados dentro de cada campo de experiência os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada grupo de crianças pertencentes à Educação Infantil. A Pré-escola encontra-se no grupo de crianças pequenas, cujo a faixa etária é de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Para uma compreensão mais aprofundada dos objetivos de aprendizagem para essa faixa etária, recomendamos a leitura do documento na íntegra.

Portanto, partimos da premissa de uma educação feita para as crianças e com as crianças, levando em consideração a DCNEI (2009) e a BNCC (2018), tendo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes de todas as práticas nessa etapa de Educação. É brincando consigo e com o outro, interagindo e compartilhando experiências que a criança constrói os mais diversos conhecimentos do mundo que a cerca, inclusive, os conhecimentos de sua própria língua. Compreendemos que a linguagem é um fenômeno social e é nessa interação com a sociedade que a criança se apropria dela. Logo, é papel da escola estimular que percebam e analisem essa língua, atentando-se às nuances sonoras e apropriando-se da mesma enquanto objeto vivo e de reflexão.

#### 4.4.2 Ações de estimulação da consciência fonológica na Pré-escola

Para estimular a habilidade de consciência fonológica na Pré-escola, primeiramente, torna-se necessário que a criança perceba a palavra, analisando-a em sua estrutura fonológica e não apenas refletindo sobre o seu significado. De acordo com o documento Orientações para Professores da Pré-escola I e II: “Essa percepção não é evidente para as crianças pequenas, pois essas se apropriam primeiro da língua como significado e associam as palavras às características e atributos dos objetos que essas nomeiam” (RIO DE JANEIRO,

2013, p. 10). Sendo assim, para a estimulação da consciência fonológica, é preciso levá-las a se desprender do significado real das palavras e se atentarem ao seu significante, isto é, aos sons que compõem a palavra. Portanto, ao atingirem e serem estimuladas a identificar palavras que se pareçam com sapato, por exemplo, as crianças poderão evidenciar palavras como sala ou sapo (pois apresentam uma semelhança fonológica na primeira sílaba das palavras) e não citará outras palavras, como meia ou bota, que possui uma relação de significado com a palavra sapato e não fonológica. Logo, é preciso estimular que as crianças analisem as palavras em sua correspondência sonora e não apenas atribuir a elas a correspondência semântica (o sentido das palavras).

Da mesma forma, Soares (2016) também ressalta essa importância ao citar o que menciona Vygotsky, em 1934, na obra *Pensamento e Linguagem*:

A criança deve aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e compreender a natureza dessa diferença. A princípio ela utiliza formas verbais e significados sem ter consciência de ambos como coisas separadas. Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que denota (VYGOTSKY, 1989 apud SOARES, 2016, p. 171).

Mousinho *et al.* (2018) também conjecturam que, à medida que interage com sua própria língua, a criança vai percebendo que as palavras expressam pensamentos, sensações e representam objetos, ou seja, inicialmente, no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, o infante se apropria do significado das palavras, daquilo que elas representam. A criança, que ainda se encontra presa apenas ao significado da palavra, sem ainda refletir seu conteúdo fonológico, ao ser solicitada que identifique, por exemplo, qual palavra é maior: boi ou borboleta, não conseguirá analisar a palavra em sua estrutura fonológica, identificando que a palavra borboleta é maior, ainda que, fisicamente, o animal boi tenha maior tamanho em relação a borboleta, pois, no contexto linguístico, a palavra borboleta é maior, por ter mais sílabas (abrimos a boca mais vezes para pronunciá-la). Mousinho *et al.* (2018, p. 39) destacam que quando a criança sai desse estágio significa que compreendeu que “[...] o tamanho real de um objeto não determina o tamanho do seu nome”, e ainda que obtenha um pensamento bastante concreto, já consegue perceber as palavras como unidades de som e não como sua representação física. As autoras também salientam que “[...] em torno dos quatro anos de idade, a criança começa a desenvolver, mais especificamente, a atenção auditiva para os sons das palavras” (MOUSINHO *et al.*, 2018, p. 39).

Sendo assim, o professor precisa ser criativo ao planejar diversas brincadeiras que possibilitem aos pré-escolares que analisem as palavras em sua estrutura fonológica, desprendendo-se do significado das palavras e atentando-se apenas ao seu significante.

No documento Orientações aos Professores de Pré-escola I e II, é sugerido que se utilize “[...] nosso vasto repertório das músicas populares brasileiras que as crianças conhecem, gostam e apreciam cantar/tocar” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 12). Além disso, orientar que sejam experienciados diferentes jogos e brincadeiras que envolvam rimas e aliterações, que chamem a atenção para as sílabas das palavras. “A exploração oral dessas ‘nuances’ sonoras da língua [...] deve acontecer, cotidianamente, nas brincadeiras, nos diferentes espaços da instituição e nas situações de conversa em grandes e pequenos grupos” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 11).

Corsino (2009), no livro “Educação Infantil: Cotidianos e Práticas”, também ressalta a importância de se “brincar com as palavras” e também explorar elementos de nossa cultura popular, contribuindo para que as crianças se apropriem de parte de sua cultura nacional e amplifiquem suas experiências linguísticas:

As parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, trava-línguas brincam exatamente com os campos fonéticos e semânticos da língua. Brincando com esses elementos culturais, as crianças têm a oportunidade [...] de reconhecer sons semelhantes, segmentar palavras, completar versos dando novos sentidos, experimentando ritmos, enfim, de fazer uma análise complexa da língua (CORSINO, 2009, p. 57-58).

Em consonância com o que é sinalizado acima, Adams *et al.* (2012), ao abordarem a temática consciência fonológica, sinalizam que, culturalmente, um fator positivo na sociedade é o caso de, desde muito cedo, as crianças terem contato com as brincadeiras populares, tais como: as brincadeiras de roda, ditados populares, trava-línguas, pois essas levam as crianças a refletirem sobre sua língua por meio dos estímulos presentes nessas práticas culturais.

Magda Soares (2018, p. 935) salienta que: “há muita incompreensão sobre atividades de consciência fonológica na Educação Infantil”. A autora salienta, em sua fala, que, todavia, ao se explorar atividades que envolvem parlenda, atividades essas que permeiam com frequência o cotidiano da educação infantil, os aspectos fonológicos são amplamente explorados. Em consonância com o que reitera a autora, compreendemos que é preciso não só visualizar a sua “função lúdica”, mas também considerá-la em seu aspecto metafonológico, chamando a atenção das crianças para as rimas [...], a divisão em sílabas:

Por exemplo, na atividade com parlendas, levar as crianças a falar só o começo da parlenda, a dividir as palavras da parlenda em sílabas. É lúdico e leva a criança a prestar atenção no som das palavras, em sua representação por letras. O mesmo pode ser feito com frases de uma história lida e interpretada, de um poema (SOARES, 2018, p. 935).

Além de brincadeiras envolvendo parlendas, histórias e poemas, a autora também sugere que diferentes jogos têm sido utilizados para o “desenvolvimento da consciência fonológica, para a segmentação de palavras em sílabas, jogos com rimas” (SOARES, 2018, p. 936), contribuindo para que as crianças sejam estimuladas em seus aspectos linguísticos de forma lúdica e prazerosa.

Um fator que corrobora com as reflexões feitas acima é o trecho que destacamos do documento de Orientações aos Professores da Pré-escola I e II:

Essas possibilidades de exploração dos diferentes aspectos da sonoridade da língua devem se dar por meio de atividades planejadas e, para que não sejam artificializadas, é preciso que observemos os interesses das crianças, os livros que mais lhes chamam a atenção, as conversas que desenvolvem com seus pais, familiares e professores, as brincadeiras que fazem entre si e individualmente, as intenções de registros que surgem nos diferentes ambientes da escola – sala, pátio, refeitório, biblioteca, brinquedoteca, parque etc. e também durante os passeios que fazem com a turma e com a família, para adequar o planejamento ao contexto que as crianças trazem para a sala (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 12).

Sendo assim, organizamos um compilado dessas ações listadas acima, para exemplificar, de forma prática, que ações podemos desenvolver na Pré-escola para estimular a habilidade metalinguística em questão.

### Quadro 3 - Consciência fonológica na prática

Diferenciar o tamanho das palavras por sua estrutura fonológica, percebendo que uma palavra é maior ou menor devido à quantidade de sílabas. Pode-se pedir para que as crianças batam palmas para cada sílaba da palavra pronunciada, para dar pulos, estalar os dedos, bater na mesa, colocar um objeto para cada “pedaço” (sílaba) da palavra entre outros.
Brincadeiras que envolvam rimas e aliterações, fazendo uso do nosso vasto repertório popular de cantigas de roda, trava-línguas, parlendas, ditados populares e uma infinidade de possibilidades. Nossa cultura é muito rica!
O trabalho com poemas que rimem também é riquíssimo para estimular a percepção de palavras que terminam com o mesmo som.
Jogos que chamem a atenção para a divisão das palavras em sílabas, para palavras que iniciam com o mesmo som, que rimam e que levem as crianças a perceberem que podemos acrescentar ou retirar pedaços das palavras e formar outros vocábulos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Defendemos ações de estímulo da consciência fonológica que partam de palavras que foram experienciadas pelas crianças em contexto significativo, quer sejam por meio de parlendas, trava-línguas, cantigas, de suas experiências pessoais, de obras literárias que apreciam e que tenham sido lidas com elas, jogos e brincadeiras, compartilhando da mesma concepção de Moraes (2019), que salienta a importância de garantir o direito de as crianças

pré-escolares “viverem situações lúdicas de reflexão fonológica” (MORAIS, 2019, p. 133), sem que isso implique num ensino sistemático das correspondências som-grafia nessa etapa de educação.

Mousinho *et al.* (2018, p. 79) conjecturam, no livro “Brincando com a linguagem”, que “[...] na etapa pré-escolar, brincar com as palavras é de extrema importância”, sugerindo o trabalho por meio de brincadeiras que estimulem a identificação do tamanho das palavras ao dizê-las (reconhecendo qual é maior ou menor), envolvendo também brincadeiras com rimas (palavras que finalizam com o mesmo som), com o início das palavras iguais, com manipulação silábica (retirando e acrescentando sílabas nas palavras para descobrir o que forma) e brincadeiras de transposição silábica (inverter a ordem das sílabas nas palavras).

Neste estudo, além de estimular a leitura literária, nos atentaremos a brincadeiras que envolvam essas habilidades de consciência fonológica listadas acima por Mousinho *et al.* (2018) para compor nossas sequências didáticas para a Pré-escola.

## 5 METODOLOGIA

Essa seção trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa **A ESTIMULAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA POR MEIO DA APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**. Portanto, daqui em diante, abordaremos sobre o delineamento da pesquisa, seleção dos participantes do estudo, procedimentos de coleta dos dados e de análise dos dados.

### 5.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo trata-se de uma pesquisa-ação. De acordo com Gil (2010, p. 42), “[...] a pesquisa-ação tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”. O autor também ressalta que é uma pesquisa voltada para “[...] a intervenção, desenvolvimento e mudanças no âmbito de grupos, organizações e comunidades” (GIL, 2010, p. 42).

Moreira e Caleffe (2008, p. 90) salientam que essa metodologia “[...] está preocupada com o diagnóstico do problema em um contexto específico, para tentar resolvê-lo nesse contexto”, tratando-se de uma pesquisa onde, direta ou indiretamente, há a colaboração por parte dos participantes na implementação da pesquisa, e possui um viés autoavaliativo, uma vez que “[...] as modificações são continuamente avaliadas, pois o principal objetivo é melhorar a prática” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 90).

Tais definições expressam exatamente o que foi desenvolvido no estudo em questão, pois partindo de uma fator situacional, ou seja, da realidade educacional no cotidiano da Pré-escola, desenvolvemos uma pesquisa com a finalidade de estimular a leitura literária e a consciência fonológica, já que no cotidiano apresenta-se determinada dificuldade em promover ações que fomentem essas duas habilidades de forma contextualizada e devido também à incompreensão de ações na Pré-escola envolvendo a habilidade metalinguística de consciência fonológica, conforme sinalizado por Soares (2018). Ressaltamos também que professores formadores de docentes dessa etapa de educação também destacam observar, em sua atuação, que há pouco preparo dos docentes sobre os aspectos linguísticos necessários em suas práticas cotidianas (SIMÕES, 2006; SOARES, 2018).

A atuação direta ou indireta é pautada no fato desta pesquisa contar com a colaboração dos participantes, no caso os professores de Pré-escola, ao avaliar o produto educacional oriundo deste estudo, o caderno de orientações pedagógicas para a estimulação da leitura

literária e consciência fonológica na pré-escola, que contém com as sequências didáticas elaboradas com o objetivo de estimular a leitura literária e a consciência fonológica nos pré-escolares. Neste trabalho de cooperação, os professores participantes opinaram sobre as ações propostas, quais são as possibilidades e os limites de sua aplicabilidade em seus contextos educacionais, além de contar com o embasamento teórico da pesquisa por meio da elaboração desta dissertação e do produto educacional que será disponibilizado a todos aqueles que desejarem utilizar como inspiração em suas práticas docentes.

Vale salientar também que, segundo Mota *et al.* (2012), a pesquisa-ação tem sido muito utilizada na prática pedagógica do professor pesquisador, uma vez que esse perfil de educador busca conciliar as questões intrínsecas do chão da escola com o embasamento que os estudos acadêmicos fornecem aos docentes. Os autores também mencionam que há poucos professores que atuam dessa forma: com uma postura investigativa em relação à sua prática, evidenciando a importância da atuação do professor reflexivo/pesquisador com o objetivo de analisar, aprimorar e formar cada vez mais pessoas autônomas em suas aprendizagens e não apenas repetidores de informações. Tal abordagem também está de acordo com a proposta deste estudo, visto que objetivamos que os professores se apropriem mais da estimulação da leitura literária e habilidade de consciência fonológica por meio da aplicação de sequências didáticas, utilizando o planejamento de ações lúdicas para inovar a realidade educacional do professor enquanto docente e da criança enquanto indivíduo que possui o direito à literatura e a percepção das habilidades metafonológicas que permeiam sua língua, objeto de sua cultura.

Finalizamos com o que Thiollent (1986) reitera sobre este tipo de pesquisa:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

## **5.2 Instrumentos de coleta de dados**

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário, que se destinou a realizar o levantamento de informações sobre a formação profissional/atuação dos participantes e a avaliação das possibilidades e limites de aplicabilidade das sequências didáticas elaboradas pela pesquisadora, com o objetivo de estimular a leitura literária e consciência fonológica nos pré-escolares.

Os dados coletados do questionário foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2003, 2006, 2011).

### 5.2.1 Sobre a aplicação do questionário

Moreira e Caleffe (2008) mencionam que apesar de os questionários serem amplamente utilizados em levantamentos de grande escala, esse instrumento pode ser também usado em pesquisas de pequena escala, como, por exemplo, o professor pesquisador que investiga sua própria prática pedagógica em uma turma.

Fundamentados nas reflexões de Munn e Drever (1990), os autores trazem algumas elucidações para o leitor sobre a utilização de questionários em pesquisas de pequena escala e quatro vantagens do professor pesquisador fazer uso desse. São elas: “o uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente, possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 96). Nos parágrafos a seguir, essas vantagens serão detalhadas de forma mais específica.

Em relação ao uso eficiente do tempo que os questionários proporcionam, ressaltamos que o mesmo se dá pelo fato de que “[...] o professor/pesquisador poderá coletar dados de um número grande de pessoas de uma só vez” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 96). Se o questionário for constituído por perguntas fechadas, a análise das respostas será mais simples, o que otimizará o tempo.

A vantagem do anonimato tem base na probabilidade do professor pesquisador conhecer os participantes da pesquisa, como ocorre no caso dela ser realizada em sua própria escola ou com colegas de profissão, por exemplo. Sendo assim:

[...] uma possível dificuldade para o professor/pesquisador é a coleta de dados de pessoas que ele conhece. É possível que as pessoas não sejam francas, mas também pode ser que as pessoas estejam querendo contribuir se conhecem o pesquisador e confiam nele (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 97)

Portanto, ao optar pelo uso de questionários, os respondentes não poderão ser identificados ao assinalarem com um X, por exemplo, na resposta correspondente ou se digitarem a resposta, também não haverá o reconhecimento da caligrafia do participante.

A possibilidade de alta taxa de retorno ancora-se também no fato de o professor pesquisador ter a possibilidade de conhecer as pessoas, pois, apesar de ser um dificultador, caso não seja possível manter o anonimato, o fato de o professor pesquisador ter a possibilidade de conhecer as pessoas é positivo, porque “[...] é sempre possível lembrá-las

de completar o questionário” (MOREIRA; CALEFFE, 2018, p. 98), além de, uma vez que conhece o grupo, também é possível que saiba o que pode ser relevante para aquela realidade. Algo não garantido apenas para o pesquisador, “[...] que por estar distanciado dos respondentes, pode estar esperando deles respostas sobre um assunto de pouca ou nenhuma relevância para ele” (MOREIRA; CALEFFE, 2018, p. 98). Os autores também ressaltam que “[...] se o professor estiver coletando dados de outros professores ou alunos em outras escolas, é possível planejar a maximização da taxa de retorno quando tomar as decisões sobre como administrar o questionário” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 98)

A vantagem que os itens padronizados proporcionam está pautada no fato de possibilitar ao pesquisador “controlar o estímulo apresentado a todos os respondentes” (MOREIRA; CALEFFE, 2018, p. 99). Os autores reiteram que isso não permite que o pesquisador controle a forma que as pessoas interpretarão as perguntas. No entanto, o investigador terá a certeza que “[...] todos os respondentes receberam os mesmos itens e na mesma ordem” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 99).

Sendo assim, levando em consideração essas premissas, foi aplicado um questionário aos participantes dessa pesquisa com perguntas abertas e fechadas para realizar o levantamento de informações sobre a formação profissional/atuação dos participantes. Por meio dele, também se teve como objetivo avaliar as possibilidades e limites das sequências didáticas que foram elaboradas pela pesquisadora para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica nos pré-escolares. Este questionário foi elaborado no *Google Forms* e enviado por correio eletrônico e links em redes sociais para vários professores que atuam ou já atuaram na Pré-escola e que, portanto, conhecem o fazer pedagógico junto às crianças dessa etapa de Educação. Por fim, solicitou-se que todos aqueles que desejassem participar da pesquisa, dessem seu consentimento antes de responderem ao questionário, lendo o documento denominado Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) na íntegra, assinando digitalmente o mesmo para prosseguir e responder o questionário.

O questionário aplicado encontra-se no apêndice A deste arquivo.

### 5.2.2 A pesquisa on-line

Vivemos num mundo onde as pessoas estão cada vez mais conectadas. A tecnologia chegou e modificou o estilo de vida de grande parte da população. Com essas mudanças, abriu-se a possibilidade de interação e resolução de forma virtual de muitas questões que

anteriormente eram realizadas apenas pessoalmente: pagamentos de faturas, reuniões, realização de cursos de curta, média ou longa duração entre outros.

Embalados nessa era virtual, a proposta desta pesquisa inicialmente era fornecer um minicurso na modalidade de Educação à Distância (EAD), de forma assíncrona, por meio do setor de extensão do Colégio Pedro II a professores que, preferencialmente, atuassem na Pré-escola ou já tivessem tido essa experiência profissional em sua prática, conhecendo a prática docente nessa etapa de Educação.

Todos os procedimentos para que ocorresse o minicurso foram realizados. Conseguimos a autorização da instituição para a ministração do minicurso e também a aprovação na Plataforma Brasil, obtendo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 51015521.9.0000.9047, visto que toda a pesquisa realizada com humanos no Brasil necessita passar pela avaliação do Comitê de Ética em pesquisa.

Após as liberações, devido ao curto espaço de tempo para a realização do minicurso na modalidade de Educação à Distância (EAD), optamos por substituí-lo pela realização de uma pesquisa on-line.

Nesta pesquisa on-line, tivemos o cuidado de manter o teor pedagógico e colaborativo, pois nossa finalidade nesse estudo sempre foi compartilhar conhecimentos teóricos e práticos acerca da leitura literária, consciência fonológica e sequências didáticas, para que os professores aplicassem tais considerações em sua prática docente, caso achassem pertinente.

Sendo assim, a pesquisa on-line ocorreu da seguinte maneira: por meio de redes sociais e correio eletrônico, foi enviado o link de 1 questionário elaborado no *Google Forms* a vários professores que atuam ou já atuaram na Pré-escola

Tendo em vista o teor pedagógico e colaborativo desta pesquisa, foram elaboradas e armazenadas duas videoaulas neste link para que os professores participantes fizessem o visionamento.

Na primeira videoaula, foi realizado um compilado de informações teóricas acerca da leitura literária, consciência fonológica e sequências didáticas, e na segunda videoaula, foram explicitadas, de forma prática, todas as etapas das cinco sequências didáticas elaboradas pela pesquisadora com o objetivo de estimular a leitura literária e consciência fonológica em pré-escolares.

Então, ao clicarem no link do questionário, após lerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado virtualmente, e selecionarem a opção de participar da pesquisa, o respondente prosseguia para responder o questionário.

Além de registrarem informações como e-mail e sinalizarem questões de sua formação profissional e atuação, os professores também foram convidados a avaliarem as possibilidades e limites das sequências didáticas elaboradas pela pesquisadora com o objetivo de estimular a leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola.

Após assistirem as duas videoaulas, os professores participantes registraram suas impressões, avaliando as possibilidades e limites de aplicação dessas sequências em seu fazer pedagógico junto às crianças. Nesse contexto, avaliaram a pertinência das obras literárias selecionadas, ressaltando se as consideraram um motivador para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica. Também sinalizaram se utilizariam um caderno pedagógico com essas sugestões de SD e se as ações pedagógicas observadas os inspiravam a elaborar outras sequências didáticas com o objetivo de estimular a leitura literária e consciência fonológica. Por fim, caso quisessem, foi disponibilizado um espaço para que fizessem demais considerações em relação ao conteúdo que foi apresentado na pesquisa. Trata-se de um método denominado “bola de neve” (*snowball*), onde é feito o convite a especialistas para participarem da pesquisa, visando-se alcançar a maior quantidade possível de participantes. No caso desta pesquisa, os especialistas são os professores de pré-escolares. O objetivo do compartilhamento em questão era fornecer conhecimento teórico sobre o assunto na primeira videoaula e validar as sequências didáticas contidas na segunda videoaula mediante as opiniões dos docentes sobre essas. Dessa forma, os participantes validaram as sequências didáticas que assistiram e compõem o Produto Educacional: um caderno de orientações pedagógicas para professores que atuam junto a pré-escolares

### **5.3 Metodologia de análise de dados**

Os dados da pesquisa foram analisados de acordo com a Análise Textual Discursiva (ATD), dos autores Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2006), que se caracteriza como “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise do discurso” (MORAES, GALIAZZI 2006, p. 118). Trata-se de uma metodologia que visa compreender, teorizar e explicitar os fenômenos do texto.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2003, p. 193) “O ciclo da análise textual [...] é um exercício de elaborar sentidos. [...] Pretende-se, assim, construir compreensões com base em um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir da análise de alguns dos sentidos e significados que possibilitam ler”. A Análise Textual Discursiva é composta por três etapas

principais: a unitarização, a categorização e a construção do metatexto. Os elementos extraídos necessitam estar de acordo com a pergunta da pesquisa e seus objetivos.

Na Unitarização, mediante a fragmentação dos textos e de acordo com as respostas dos participantes, almeja-se extrair dos textos unidades de sentidos, de significados, buscando elucidar questões que contribuirão com a pesquisa. Esses textos podem ser oriundos de um questionário, uma entrevista, entre outros. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011):

[...] unitarizar um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de sentido ou de significado (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 49).

Na etapa categorização, as unidades de sentido que foram extraídas dos textos (corpus) são agrupadas em categorias em comum, conforme mencionam os autores:

[...] categorizar é reunir o que é comum. Corresponde à simplificações, reduções e sínteses de informações da pesquisa concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum. A categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base – as unidades de significado – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o princípio de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 75).

Essas categorias podem ser previamente selecionadas, sendo classificadas em categorias a priori (que já são pré-definidas antes da aplicação do(s) instrumento(s) de coleta de dados) ou categorias emergentes que não podem ser definidas anteriormente, pois emergem dos textos elaborados pelos participantes da pesquisa. Há também a possibilidade de serem estabelecidas categorias a priori e emergentes, sendo denominadas, nesse contexto, como categorias mistas. Nesse estudo, optamos pela utilização de categorias emergentes, que surgiram dos textos elaborados pelos docentes participantes da pesquisa, ao responderem o questionário, que buscava avaliar as SD elaboradas pela pesquisadora. Moraes e Galiazzi (2011) ainda sinalizam que não necessariamente se trabalha com todo o corpus, pois é natural que, em determinadas ocasiões, as informações obtidas esbocem sentidos muito similares.

Após realizadas as unitarizações (retirar do corpus as unidades de sentido) e agrupá-las em categorias em comum, temos a construção do metatexto. Trata-se da elaboração de um texto autoral elaborado pelo pesquisador, que de acordo com seus conhecimentos tácitos, extrai também novos significados do que foi elencado até o momento nesse período de análise dos dados, registrando os *insights* que teve mediante sua imersão no corpus. Ao

pesquisador compete ser autor de seu próprio texto, elaborando-o gradualmente (MORAES, GALIAZZI, 2003).

#### **5.4 Participantes**

Os participantes da pesquisa são docentes (que atuem na Pré-escola ou já tenham atuado).

A seguir, abordamos as informações correspondentes aos quesitos riscos e benefícios desta pesquisa e os critérios de inclusão para participar do estudo.

#### **5.5 Riscos**

O grau de riscos da pesquisa em questão é considerado mínimo, correspondendo a itens de ordem psicológica, intelectual e/ou emocional, tais como: se sentir constrangido ou cansado ao responder o que consta nos questionários, que tem o objetivo avaliar as sequências didáticas elaboradas para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola.

Com o objetivo de minimizar esses riscos, a pesquisadora menciona estar capacitada para aplicar o questionário. Também se compromete a abordar as temáticas da pesquisa (leitura literária, consciência fonológica e sequência didática) de forma explicativa, apresentando materiais ilustrativos para facilitar a compreensão.

#### **5.6 Benefícios**

O presente trabalho disponibilizou benefícios indiretos aos participantes, por meio da apropriação dos conhecimentos compartilhados e, caso quisessem, possíveis aplicações em suas práticas pedagógicas. Também sinalizamos que, os professores que tiverem interesse, poderiam usufruir do produto educacional elaborado a partir desta pesquisa, o Caderno de orientações pedagógicas para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola, realizando as adaptações que acharem pertinentes a sua realidade, bem como, utilizando-o como material de apoio para elaboração autoral de outras Sequências Didáticas no contexto educacional.

## 5.7 Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão são:

Ser professor/professora da Educação Básica, e preferencialmente, lecionar ou já ter lecionado em turmas de Pré-escola.

Concordar em participar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## 5.8 Apresentação e discussão dos resultados

Para responder à pergunta de pesquisa e atender aos objetivos geral e específicos deste estudo, foram coletados os dados de treze professores que atuam ou já atuaram em turmas de Pré-escola. Na próxima subseção, apresentamos o perfil dos participantes.

### 5.8.1 Perfil dos participantes

Dos treze professores participantes, dez atuam no momento com pré-escolares e três já lecionaram na Pré-escola. Os dois grupos de professores conhecem o fazer pedagógico nesta etapa de Educação e, por esse motivo, consideramos aptos para responderem as perguntas do questionário.

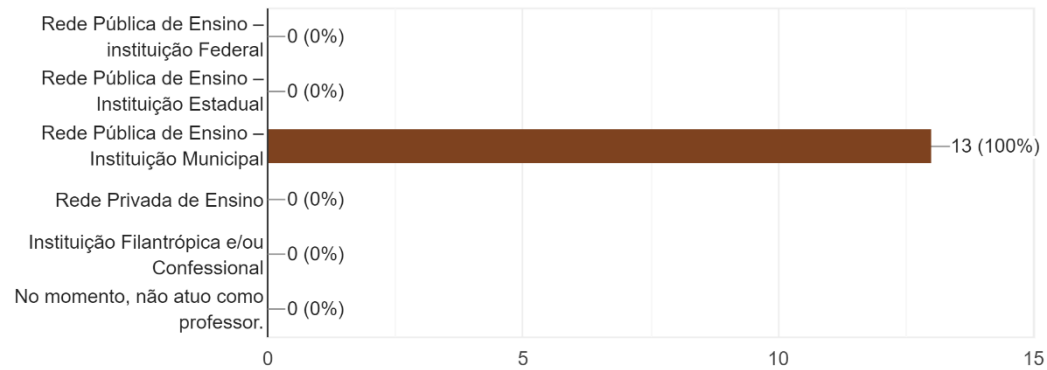
Em relação à formação destes participantes, todos têm nível superior, sendo oito formados em Pedagogia e cinco em Letras. Desse grupo, sete também são pós-graduados (especialização *lato sensu*) e cinco também possuem formação de professores (nível médio).

Em relação à instituição de educação onde atuam, todos são professores da rede pública, na esfera municipal, como ilustrado na Figura 1, a seguir:

**Figura 1 - Em que rede de Educação leciona?**

Atualmente, em que rede de educação você leciona?

13 respostas



Fonte: Elaboração própria.

### 5.8.2 Unitarizações e categorias

Todo o corpus passou pelas etapas da Análise Textual Discursiva e, mediante as respostas dos professores participantes, obtivemos um quantitativo de 54 unidades de sentido (unitarizações).

As que apresentavam sentidos semelhantes foram agrupadas em uma mesma categoria, gerando 7 categorias emergentes (que surgiram dos textos produzidos pelos professores). São elas: 1) *Promove a ludicidade*, 2) *Promove a sistematização* 3) *Estimula a percepção aos sons da língua* 4) *Desperta a curiosidade pelos textos literários* 5) *Beneficia o desenvolvimento cognitivo e social das crianças* 6) *Auxilia o fazer docente* 7) *Qualidade e relevância da pesquisa*. Durante toda esta seção, disponibilizaremos os textos produzidos pelos professores mantendo a grafia original dos mesmos.

Ao serem perguntados se acham possível estimular a leitura literária e a consciência fonológica dos pré-escolares por meio das sequências didáticas apresentadas, emergiu-se do texto a categoria de análise denominada *Promove a ludicidade*. Nela, foram reunidas unidades de sentido que mencionam o caráter lúdico que perpassa todas as ações propostas nas sequências didáticas. Destacamos, a seguir os textos que endossam esse ponto de vista:

- P02 – “Sim, porque as sequências que foram apresentadas, elas são lúdicas. Justamente o que precisamos para a educação infantil.”  
 P03 – “Sim, porque é uma maneira lúdica.”  
 P06 – “Sim, é importante pois mesmo de forma lúdica a criança começa a fazer reflexões.”  
 P11 – “Sim. pois favorece de forma lúdico a aprendizagem.”  
 P12 – “Sim! Pois se torna leve e divertido.”

Como podemos observar, os participantes identificaram que as SD possibilitam um trabalho lúdico. Temos por lúdicas as ações pedagógicas que são realizadas por meio da brincadeira, ações divertidas, que levam as crianças a aprenderem brincando. Como mencionado no referencial teórico desta pesquisa, a legislação atual para o fazer pedagógico na Educação Infantil estabelece a aprendizagem por meio das interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem sobre tudo o que as cercam, tudo o que é pertencente ao mundo onde está inserida, inclusive o mundo literário e linguístico. O fato de tais professores participantes identificarem nas propostas apresentadas o seu caráter lúdico indica que a pesquisa está de acordo com o que preconiza a legislação atual sobre o fazer pedagógico nas instituições que atendem a Educação Infantil.

Também mencionamos que todas as ações pedagógicas apresentadas nas SD propõem constantes interações com o(a) professor(a) e com seus pares (em pequenos e grandes grupos) nas brincadeiras e diálogos estabelecidos nas etapas motivação, introdução, leitura e interpretação, para que, dessa forma, por meio das interações, ao brincarem consigo e com o outro, a criança construa seus conhecimentos de maneira prazerosa.

Outros professores, ao responderem se acham possível estimular a leitura literária e a consciência fonológica dos pré-escolares por meio das sequências didáticas apresentadas, sinalizam que sim, devido ao teor de trabalho sistematizado contido nas sequências e, por esse motivo, tais unidades de sentido foram agrupadas na categoria Promove a sistematização.

- P04 - “Sim. Porque o meio que a criança está inserida - na pré-escola - é o meio propício para ela ocorra de forma sistemática.”  
 P05 – “Sim! É uma forma bem interessante que trabalha a consciência fonológica de forma contextualizada [...]”  
 P07 – “Sim, pois a sequência didática auxilia na organização do trabalho a ser realizado, sem deixar pontas soltas, ou seja, dessa maneira é possível que a exposição do tema possa ser trabalhada de maneira a termos início, meio e fim para sua melhor compreensão.”  
 P08 – “Sim. Ela conecta melhor as atividades, integrando melhor as dinâmicas.”  
 P09 – “Sim, claro! ESSA INTERLIGAÇÃO É FANTÁSTICA PARA A AMARRAÇÃO DE UM EXCELENTE TRABALHO. PORQUE O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA POSSIBILITA A LIGAÇÃO DOS “CONTEÚDOS [...]”

Apresentamos por definição de sistematização as considerações de Soares (2014): “respeitando o princípio da sistematização, o ensino se organiza em uma sequência que acompanha o processo de aprendizagem do aluno, cada momento avançando em relação ao que foi realizado, preparando o que virá em seguida” (SOARES, 2014, p. 159).

A autora salienta que durante sua prática enquanto formadora de educadores, ao observar algumas práticas pedagógicas, se espantava com a falta de sistematização nas propostas desenvolvidas. Ela se surpreendia ainda mais com escolas que apresentavam “caixas de atividades” onde o professor escolhia aleatoriamente o que seria dinamizado e posteriormente era selecionada uma proposta que nada tinha de referência com o trabalho anterior, tornando o saber desconectado, sem uma sequência lógica.

Os professores participantes da pesquisa identificaram o teor de trabalho sistematizado nela presente, pois apresenta uma sequência lógica e gradual, contextualizada nas ações propostas, especialmente no que diz respeito ao estímulo da consciência fonológica. Nas SD, iniciamos com percepções mais simples sobre dos sons de sua língua, tais como tamanho das palavras e segmentação silábica, identificação de rimas, sons das sílabas iniciais até a manipulação dos sons, como na manipulação e transposição silábica (com maior grau de complexidade). Essa identificação de trabalho sistematizado se evidencia nas falas “Sim! É uma forma bem interessante que trabalha a consciência fonológica de forma contextualizada”, “Sim, pois a sequência didática auxilia na organização do trabalho a ser realizado, sem deixar pontas soltas[...] de maneira a termos início, meio e fim para sua melhor compreensão” [...]. “ESSA INTERLIGAÇÃO É FANTÁSTICA PARA A AMARRAÇÃO DE UM EXCELENTE TRABALHO. PORQUE O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA POSSIBILITA A LIGAÇÃO DOS "CONTEÚDOS” e “é o meio propício para ela ocorra de forma sistemática”.

Também há aqueles que ratificaram que acham possível estimular a leitura literária e a consciência fonológica dos Pré-escolares por meio das sequências didáticas, porque elas chamam a atenção para os sons da língua e, por esse motivo, tais inferências foram agrupadas na categoria de análise *Estimula a percepção aos sons da língua*. Vejamos as ponderações dos participantes a esse respeito:

P10 – “Sim. Porque as figuras juntamente com as palavras lembram ao aluno o que está sendo apresentado. A figura do sapo juntamente com a palavra sapo é memorizada pelo aluno. Toda vez que ele ver a foto do sapo, saberá que ali é um exemplo de anfíbio de nome sapo.”

P13 – “Sim, o estímulo será de grande importância desde a pré escola porque nessa idade as crianças aprendem muito mais com o som.”

Pode-se notar, por meio dos textos elaborados pelos participantes, a percepção dos professores sobre caráter reflexivo aos sons da língua fomentado nas SD. Inclusive, o(a) participante P13 reconhece que nessa faixa etária “[...] as crianças aprendem muito mais com o som”. Possivelmente, sua vivência enquanto professor(a) de pré-escolares já a levou a perceber que nessa idade as crianças estão mais atentas aos sons de sua língua (KAIL, 2013).

O(a) participante P10, ao notar a atenção aos sons da língua que as SD apresentadas fomentam, descreve um recurso bem utilizado para estimular essa percepção aos sons: a utilização de imagens. “A figura do sapo juntamente com a palavra sapo é memorizada pelo aluno[...]”, portanto a imagem do sapo leva a criança a refletir sobre o som dessa palavra pronunciada oralmente. O recurso de imagens utilizado nas SD está de acordo com as orientações de Mousinho *et al.* (2018), onde no livro “Brincando com a linguagem”, ao trazer possibilidades do trabalho com a linguagem para pais e professores com crianças de 3 a 6 anos, descreve que é possível utilizar imagens nesse refletir sobre a linguagem. Ao nomear as imagens, as crianças refletem sobre os sons que compõem aquele nome pronunciado oralmente.

Todos os participantes concordaram que as obras literárias selecionadas e as ações a elas vinculadas nas sequências didáticas são um motivador para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica dos pré-escolares. Alguns atribuíram esse sucesso caracterizando que o trabalho em questão desperta a curiosidade pelos textos literários, constituindo a categoria de análise *Desperta a curiosidade pelos textos literários*:

P02: “Sim, porque o conteúdo das histórias possibilita que o professor aguace ainda mais as curiosidades das crianças.”

P11: “Sim. Porque dentro das temáticas e personagens das literaturas houve a maior compreensão e despertar do interesse do educando.”

Nesse contexto, consideramos a palavra interesse como sinônima ao vocábulo curiosidade.

De fato, ao explorarmos as obras literárias nas instituições educacionais, precisamos trabalhar com essa perspectiva: a de despertar o interesse, a curiosidade pelo texto literário. Inclusive isso é preconizado no documento municipal Orientações aos professores da Pré-escola I e II, que salienta que um dos objetivos das crianças nas turmas de Pré-escola é que venham: “demonstrar interesse pelos livros [...]” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 15-17).

Outros professores participantes mencionaram acreditar que as obras literárias selecionadas e as ações a elas vinculadas nas sequências didáticas são um motivador para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica, pelo fato de desenvolver diversas

habilidades que consideramos beneficiar o desenvolvimento cognitivo e social, sendo agrupadas tais unidades de sentido na categoria *Beneficia o desenvolvimento cognitivo e social das crianças*:

P01 – “Sim. Porque fará com que as crianças pensem, argumentem e interpretem as histórias sobre o seu aspecto individual e coletivo[...]”.

P08 – “Sim, porque leva ao engajamento dos alunos, e ao compartilhamento e evolução do conhecimento”.

P13: “Sim, porque faz a criança pensar além das possibilidades”.

Pelas falas, pode-se notar que, de acordo com o ponto de vista de tais participantes, além de identificarem a estimulação da leitura literária e consciência fonológica, também percebem o desdobramento do aprimoramento de outras habilidades também importantes por meio das ações propostas.

Selecionamos que o trabalho beneficia também o desenvolvimento cognitivo e social, porque identificamos nos textos elaborados que as áreas do desenvolvimento que disseram ser estimuladas por meio das sequências didáticas, encontram-se nesses campos do desenvolvimento.

As expressões dos professores que fazem menção a isso são: “porque farão que as crianças pensem” (desenvolvimento cognitivo), “argumentem e interpretem as histórias sobre o seu aspecto individual e coletivo” (desenvolvimento cognitivo e social). “Sim, porque leva ao engajamento dos alunos, e ao compartilhamento e evolução do conhecimento” (desenvolvimento social e cognitivo) bem como “porque faz a criança pensar além das possibilidades” (desenvolvimento cognitivo).

Conforme Santos (2016, p. 24), “Falar sobre desenvolvimento cognitivo implica falar sobre cognição, que está relacionado a um conjunto de habilidades cerebrais/mentais (como pensamento, raciocínio, [...], memória[...])”. Porém, não é recomendado às instituições educacionais prestigiarem apenas o desenvolvimento cognitivo em detrimento do desenvolvimento social, visto que esse também é muito importante para as relações estabelecidas na sociedade e as crianças se desenvolvem nas interações sociais desde a mais tenra idade.

No documento Orientações curriculares para a Educação Infantil é salientado que “o desenvolvimento físico, pessoal, cognitivo e social ocorre com maior velocidade na criança de 0 aos 6 anos de idade” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 12). Portanto nós, educadores, temos a grande responsabilidade de propor ações, para essa faixa etária, que desenvolverão as crianças integralmente em seus múltiplos aspectos, inclusive nos aspectos cognitivo e social.

Ao serem perguntados se utilizariam um caderno de orientações para professores da Pré-escola com essas sugestões de sequências didáticas em sua prática docente, todos os participantes disseram que sim, e os que detalharam suas falas, indicaram que o motivo seria pelo embasamento teórico disponibilizado e que auxiliaria a prática docente. Essas unidades de sentido que emergiram do texto foram reunidas na categoria *Auxilia o fazer docente*:

- P02: “Sim, porque gosto de me orientar com embasamentos pedagógicos.”  
 P04: “Sim. Porque ajudaria muito na prática e funcionária como guia/apoio.”  
 P05: “Sim! Pois me ajudaria no planejamento com o trabalho da consciência fonológica, gostaria de me aprofundar na aplicação do assunto.”  
 P07: “Sim, pois é fundamental para os professores, mesmo que experientes no tema, terem um direcionamento que viabilize sua prática, ou seja, que seja um instrumento facilitador e enriquecedor de ideias no auxílio ao professor.”  
 P09: “SIM, PORQUE ACREDITO QUE SEJA MUITO VÁLIDO AO TRABALHO DO PROFESSOR. PORÉM, É IMPORTANTE DESTACAR QUE O TRABALHO COM AS SEQUÊNCIAS EXIGE MUITO UM OLHAR DIFERENCIADO E COMPROMETEDOR DO PROFISSIONAL QUE ESTARÁ APLICANDO, NO SENTIDO DE NÃO ESPERAR POR UM MATERIAL PRONTO. OU SEJA, RESSALTAR QUE SERÃO ORIENTAÇÕES APENAS. O QUE DESENCADEARÁ UM TRABALHO EFICAZ É A FORMA COMO O PROFISSIONAL ENTENDE A DINÂMICA, CRIA EM CIMA DO SEU PÚBLICO, E ESTIMULA A CRIATIVIDADE E O POTENCIAL DE CADA INDIVÍDUO. RESPEITANDO SEMPRE O QUE CADA UM TRAZ CONSIGO. RESSALTO AQUI O QUANTO ESTE TRABALHO É CRIATIVO, DINÂMICO E EFICAZ.”  
 P10 – “Sim. Porque isso é um modelo de trabalhos que nos orientam a desenvolver uma ação de estímulo para a criança aprender cada vez mais.”  
 P12: “Sim. Pois orientaria a prática docente!”  
 P13 – “Sim, porque ajudaria o professor ampliando as possibilidades de ensino pra um futuro leitor.”

As falas indicam claramente que o conteúdo foi apreciado pelo(a)s participantes da pesquisa e que seria uma boa ferramenta de trabalho que auxiliaria a prática docente.

Nesse contexto, enfatizaremos algumas falas. O(a) participante P05 sinaliza que utilizaria o caderno de orientações porque gostaria de desenvolver mais ações voltadas ao estímulo da consciência fonológica: P05 – “Sim! Pois me ajudaria no planejamento com o trabalho da consciência fonológica, gostaria de me aprofundar na aplicação do assunto”.

Tal fato nos remete ao que Darcilia Simões (2006) disse, em seu livro “Fonologia em nova chave”, sobre a necessidade de orientação didático-pedagógica aos professores que lecionam na Pré-escola e séries iniciais acerca dos conhecimentos linguísticos. O(a) professor(a) em questão identifica essa necessidade.

Também damos enfoque à fala do(a) participante P09, que acredita que o trabalho seja muito válido ao professor a nível de instrução, porém não se deve “[...] ESPERAR POR UM MATERIAL PRONTO. OU SEJA, RESSALTAR QUE SERÃO ORIENTAÇÕES

## APENAS. O QUE DESENCADearÁ UM TRABALHO EFICAZ É A FORMA COMO O PROFISSIONAL ENTENDE A DINÂMICA [...]

Esta fala é concernente com o pensamento de Rildo Cosson (2006), que elaborou esses modelos de sequência didática para o trabalho com o texto literário. Ao desenvolvê-los, o autor deixa claro que não se trata de um modelo engessado, pronto, sem que seja possível realizar alterações. Trata-se de um traçar metodológico para enriquecer as experiências com o texto literário nas instituições educacionais. Porém, é necessário, como menciona o(a) participante, o professor(a) criar de acordo com seu público e estimular “A CRIATIVIDADE E O POTENCIAL DE CADA INDIVÍDUO. RESPEITANDO SEMPRE O QUE CADA UM TRAZ CONSIGO.” Isso se alinha exatamente ao que almejamos ao elaborar essas SD: propor um trabalho de qualidade que visa a estimulação da leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola. Porém, as ações pedagógicas a elas vinculadas são inspirações. Deixamos os professores à vontade para criar juntamente com suas crianças, de acordo com sua realidade educacional.

Um texto também interessante a ressaltar é a fala do(a) participante P13, que menciona que o caderno de orientações pedagógicas “ajudaria o professor, ampliando as possibilidades de ensino pra um futuro leitor.” Mesmo assistindo às videoaulas disponibilizadas na pesquisa, que trazem o conceito da criança que ainda que não tenha aprendido a realizar a leitura da forma convencional, já é uma leitora ouvinte (BRASIL, 1998) e espectadora (LÓPEZ, 2018), a expressão trazida pelo(a) participante de “futuro leitor” ainda endossa a visão que a sociedade tem em relação à criança, que a coloca no lugar de “um vir a ser” (CORSINO, 2014). Essa perspectiva se encontra ainda muito impregnada nos adultos como um todo, inclusive educadores. Trata-se da visão adultocêntrica, mencionada por López (2018), que subestima as crianças enquanto leitoras que leem o mundo por meio de seus sentidos, sua visão. Conjecturamos que pesquisas como essa precisam ser disseminadas junto aos que atuam com as crianças pequenas com o objetivo de modificar essa realidade e disseminar esse ponto de vista.

As professoras também responderam se as SD apresentadas as estimulariam a elaborar também novas sequências didáticas para serem aplicadas na Pré-escola com o objetivo de estimular a leitura literária e consciência fonológica. Todas disseram que utilizariam, e uma docente, em uma fala mais detalhada, mais uma vez, ratificou o caráter lúdico das sequências didáticas apresentadas, sendo agrupada na categoria *Promove a ludicidade*: P07 – “Sim, a sequência seguiu uma lógica muito dinâmica e lúdica,

cumprindo o objetivo de ensinar utilizando a linguagem mais acessível à criança, por meio da ludicidade e brincadeira”.

Em relação aos limites das SD apresentadas, um total de 12 professoras não identificaram limitações. Apenas uma professora identificou uma limitação em relação às crianças que apresentam um determinado distúrbio de aprendizagem. A pergunta era: você identifica alguma limitação no trabalho com as sequências didáticas apresentadas com o objetivo de estimular a leitura literária e a consciência fonológica? Responda sim ou não. Caso a resposta seja sim, especifique também que limites você identifica. O(a) participante P10 respondeu – “Sim. O limite seria a criança que tem distúrbio de déficit de atenção e hiperatividade de não conseguir realizar a sequência”.

O distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade ou transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é: “caracterizado pelos sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, afeta de 3 a 5% das crianças. É um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida.” (SENO, 2010, n.p.)

De acordo com Teixeira (2019), “[...] uma criança com TDAH normalmente é desorganizada, comete erros por descuido, apresenta dificuldade para se concentrar [...] e se distrai com facilidade” (TEIXEIRA, 2019, p. 21). Crianças com esse distúrbio tem uma tendência a dispersar-se frequentemente (desatenção).

É importante salientar que as SD ainda não foram aplicadas junto às crianças e por esse motivo, somente mediante a interação com as mesmas será possível observar se as que apresentam tal transtorno de aprendizagem terão dificuldade ou não ao interagirem.

É relevante salientar que não temos a intenção de já pré-determinar se conseguirão ou não realizar as propostas pedagógicas contidas nas SD. Claramente existe uma condição neurobiológica diferenciada, mas cada indivíduo é singular em suas potencialidades e dificuldades.

Também foi disponibilizado, ao final do questionário, um espaço opcional aberto para que pudessem fazer outras considerações que achassem pertinentes em relação ao trabalho que foi apresentado. Os comentários elaborados deixaram explícito o ponto de vista positivo dos professores sobre o estudo e, portanto, foram unitarizados e agrupados na categoria *Qualidade e relevância da pesquisa*:

P05 – “Pesquisa muito relevante e interessante! Gostei muito! Parabéns!!!”

P06 – “Agradeço a oportunidade e com certeza pude aprender um pouco mais do que pensei saber!”

P07 – “Gostaria de parabenizá-la pela iniciativa e deixar registrado que esse tema deveria ser mais abordado em escolas de Educação Infantil, por meio de oficinas literárias, por exemplo.”

P08 – “Meus parabéns pela pesquisa. Muito rica.”

P09 – “[...] Esclarecedor e motivacional.”

P10 – “Ótimas ideias apresentadas. O professor em sala de aula, muitas vezes, precisa de sugestões bem definidas para que se possa fazer um trabalho de excelência para os alunos.”

P11 – “Ótimo conteúdo, muito bem explicada a proposta e exemplificada de forma prática.”

P12 – “Pesquisa relevante. As brincadeiras literárias são dinâmicas e muito bem elaboradas.”

P13 – “Ótimo conteúdo, ótimas ideias sobre a consciência fonológica na pré-escola.”

Damos enfoque a fala do(a) participante P07, que sugere que esse conteúdo deve ser mais abordado em Escolas de Educação infantil e a possibilidade de serem elaboradas oficinas literárias nessas instituições educacionais.

Outro texto que merece a atenção neste espaço opcional de registros é a fala de uma professora que indica já fazer de forma intuitiva o trabalho, porém com os compartilhamentos, passou a ter embasamento teórico para suas ações pedagógicas, sendo organizada na categoria *Qualidade e relevância da pesquisa*:

P02 – “Já brincava na hora da rodinha, de bater palmas para cada pedaço silábico que pronunciamos com o nome de cada criança, e número correspondente às palmas, mas fazia porque uma vez ouvi que era bom, sem saber o que era de verdade. Achei muito bom. Pretendo fazer também o dado das rimas com eles”.

Isso está de acordo com Soares (2018), que menciona que há muita incompreensão nas ações envolvendo a consciência fonológica na Educação Infantil. No entanto, muitas práticas de CF estão presentes no cotidiano e são recorrentes, como a mencionada por P02, e que diz respeito à segmentação silábica. O que falta é a apropriação teórica das reflexões metafonológicas exercidas pelas crianças. Essa ideia é endossada pelo texto elaborado pelo(a) docente P04: “Foi muito bom perceber que, algo que é natural em minha prática e que fazia sem muito conhecimento técnico, é objeto de estudo por ser algo que contribui para o bom desenvolvimento das crianças de pré-escola.”

Até o momento da defesa da dissertação, como desdobramento deste trabalho, já recebemos *feedbacks* de aplicação prática das sequências didáticas apresentadas e de, inclusive, adaptações a outras obras literárias. É o caso de um(a) do(a)s participantes que encaminhou uma foto de uma roleta confeccionada por ele(a) com imagens dos personagens de outro texto literário que estava sendo abordado em seu cotidiano educacional. O recurso de construção da roleta é mencionado na SD 3. Também houve um convite à colaboração feito à pesquisadora por um(a) colega de profissão que participou da pesquisa e lecionava na

mesma unidade escolar para realizar propostas pedagógicas de estimulação à leitura literária e consciência fonológica com suas respectivas turmas de Pré-escola. Foi uma ação coletiva muito produtiva e outro texto literário também foi utilizado nessa interação. Tais *feedbacks* demonstram a replicabilidade das SD em diversas realidades educacionais e sua aplicabilidade a diversas obras literárias.

### 5.8.3 Construção do metatexto

Levando em consideração as falas dos participantes, pode-se dizer que a estratégia pedagógica, através de SD, proposta nessa pesquisa e que irão compor o caderno de orientações pedagógicas, parece estar de acordo com o fazer pedagógico a essa faixa etária, estando ainda, em consonância com a legislação atual para a Educação Infantil. Ademais, é evidenciado nos textos dos professores que as SD, que objetivaram estimular a leitura literária e consciência fonológica, são lúdicas e respeitam a brincadeira enquanto linguagem por excelência da criança.

Enfatiza-se, também, que a ludicidade não é um impeditivo para um trabalho sistematizado. A sistematização não é sinônimo de uma ação pedagógica rígida e inflexível. Ela diz respeito a ações interligadas, possuindo uma sequência gradual e lógica. Destaca-se, ainda, que não há impeditivos que essas ações, que estimulam a leitura literária e consciência fonológica, sejam organizadas com propostas lúdicas, por meio de brincadeiras, possibilitando assim, como salientado por Morais (2019, p. 133), a garantia do direito às crianças de “viverem situações lúdicas de reflexão fonológica”.

Ratifica-se, de acordo com as falas elencadas, que a pesquisa realizada contempla a necessidade de um trabalho de estimulação da percepção dos sons da própria língua, corroborando com o que muitos estudiosos na área mencionam ser primordial na idade pré-escolar, pois ainda que a partir desta faixa etária a criança esteja mais atenta a esses sons, “consciência fonológica requer ensino” (PICOLLI; CAMINI, 2012) e de acordo com Mousinho *et al.* (2018, p. 79), “na etapa pré-escolar, brincar com as palavras é de extrema importância”.

Também é contemplado o despertar da curiosidade pelo texto literário e é interessante observar a interligação das propostas apresentadas com diversas áreas: o desenvolvimento social, cognitivo, o pessoal, atendendo aos requisitos de uma educação que visa o desenvolvimento integral das crianças. Isto é, o fazer pedagógico nas instituições de Educação Infantil não é um fazer fragmentado, mas sim, intrinsecamente conectados.

Conclui-se ressaltando o caráter de apoio contido nas propostas pedagógicas apresentadas, visto que os professores as identificaram como uma importante ferramenta de auxílio ao trabalho docente e ressaltaram a qualidade e relevância da pesquisa no âmbito da Educação Infantil.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

Os produtos educacionais são recursos pedagógicos elaborados com o objetivo de auxiliar a prática docente e contribuir com a qualidade na educação. O produto educacional (PE), segundo Rizzatti *et al.* (2020), pode ser especificado como:

Um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 4).

É importante destacar a relevância social do Produto Educacional (PE), pois é elaborado a partir da reflexão das demandas e problemas que permeiam o contexto para qual está sendo criado e visa propor, por meio do produto, intervenções para saná-los. Os autores Rizatti *et al.* (2020) ainda especificam que:

Seria ingênuo de nossa parte pensar que todos os problemas da Educação Básica serão resolvidos por meio dos PE [...]. Entretanto, [...] precisamos refletir sobre o impacto deles para a formação de professores/profissionais, na produção de pesquisas voltadas para diferentes contextos, além da mudança de postura sobre o processo de construção do conhecimento na sala de aula ou em espaços não formais (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 14).

Sendo assim, o produto educacional é relevante não apenas para a comunidade que se beneficiará das contribuições propostas por meio dele, mas também para o professor/profissional que o elabora, pois, em seu processo de criação, é necessário que reflita sobre os problemas que permeiam aquele contexto, desenvolvendo uma conduta mais crítica e investigativa, criando conexões entre a prática/problema vigente e o que os referenciais teórico-metodológicos podem auxiliar nessas questões, desenvolvendo, dessa forma, práticas inovadoras que farão a diferença no contexto que se encontra inserido e o tornando mais reflexivo sobre sua própria ação pedagógica (RIZZATTI *et al.*, 2020).

Levando em consideração a importância da estimulação da leitura literária e consciência fonológica em pré-escolares, como produto educacional desta pesquisa, foi elaborado um caderno de orientações pedagógicas para professores que atuam nessa etapa de Educação. Nele, constam as sequências didáticas elaboradas, totalizando 5 sequências. As SD foram apresentadas aos professores participantes no questionário, por meio do visionamento de uma videoaula, e esses registraram suas considerações, se acreditam que, por meio das sequências didáticas, é possível estimular a leitura literária e a consciência

fonológica dos pré-escolares. Também sinalizaram se percebem que o caderno de orientações é aplicável em seu contexto de atuação docente, utilizando-o em sua prática pedagógica, entre outras questões disponíveis no anexo A, onde consta o questionário que foi disponibilizado aos participantes desta pesquisa.

Salientamos o caráter inovador deste produto educacional, já que os professores enfatizaram a relevância da pesquisa e a ludicidade das sequências didáticas, e ressaltaram que puderam aprender mais sobre o assunto.

Outro fator de destaque em relação ao caráter inovador desse PE é que, além das instruções escritas para os professores, a pesquisadora também disponibilizou elementos mais tecnológicos, como pequenas videoaulas, que podem ser acessadas via link ou QR Codes, que exemplificam como cada etapa das sequências didáticas pode ser dinamizada, sendo um recurso a mais para o docente que almeja utilizar o caderno de orientações em seu fazer pedagógico. Ao final, também é possível ter acesso à QR Codes que direcionarão aos sites das editoras das obras literárias abordadas nas SD, caso o leitor tenha o desejo de adquiri-las. Embora reconheça que ainda nem todos têm acesso a tais elementos mais tecnológicos, a pesquisadora teve o cuidado de disponibilizar a utilização de tais recursos (videoaulas armazenadas em plataforma digital de vídeos e QR Codes), porque compreende que certa parte da sociedade tem acesso a esses recursos que outrora não existiam e quanto mais meios de acesso utilizados para a instrumentalização docente, mais haverá a possibilidade de fortalecer as práticas educacionais na Educação Básica.

Também ratificamos a possibilidade de adaptação/replicabilidade desse PE, visto que nesse é enfatizado o que Cosson (2006) salienta a esse respeito: que as SD não se tratam de um método engessado, mas um traçar metodológico para inspirar práticas com o texto literário nas instituições educacionais. Portanto, pode e deve ser adaptável à realidade de cada um. Nesse contexto, ainda ressaltamos que todos os participantes da pesquisa mencionaram que utilizariam o material no seu cotidiano, evidenciando a replicabilidade do produto elaborado.

### **6.1 As sequências didáticas que compõem o produto educacional**

Antes de apresentarmos as sequências didáticas que compõem o produto educacional, faremos algumas considerações sobre cada uma de suas etapas.

Na etapa **Motivação** de cada SD, planejamos brincadeiras que envolvem habilidades auditivas, pois o sentido da audição está intimamente conectado à estimulação da consciência

fonológica. É preciso que as crianças tenham oportunidade de exercer a escuta ativa em diversos momentos, atentando-se aos sons que as cercam: sons produzidos pelo próprio corpo, por objetos, sons da natureza, entre outros. Afinal de contas, é a partir dos quatro anos, etapa pré-escolar, que a criança também desenvolve mais suas habilidades auditivas em relação às palavras (MOUSINHO *et al.*, 2018), e atentar-se a diversos sons é um fator estimulador para que também observe os sons dos vocábulos que são pronunciados. Essas brincadeiras na etapa Motivação também farão menção à obra literária que será apresentada posteriormente, na etapa Introdução. Por exemplo: na sequência didática 3, é apresentada, na etapa Motivação, a brincadeira auditiva “Gato, mia” (que será descrita detalhadamente no Produto Educacional). Após essa brincadeira, na etapa Introdução, será apresentada a história que será explorada: “O tato do gato”, de Caio Riter. Observem como a brincadeira auditiva faz menção à figura do gato, e a obra literária selecionada tem como personagem principal o mesmo animal.

No Quadro 4 a seguir, reunimos as habilidades auditivas que objetivamos trabalhar na etapa Motivação de cada sequência didática. Sinalizamos também suas definições e as brincadeiras que foram selecionadas pela pesquisadora e constam em cada SD. As definições têm por referencial teórico a autora Stampa (2015):

**Quadro 4 - habilidades auditivas que objetivamos trabalhar nas sequências didáticas**

<b>Sequência Didática</b>	<b>Habilidade auditiva</b>	<b>Definições</b>	<b>Brincadeira - etapa Motivação</b>
<b>SD 1</b>	<b>Identificação auditiva</b>	“Capacidade de reconhecer os sons, atribuindo-lhe significados” (STAMPA, 2015, p. 58).	Brincadeira da Toca Sonora
<b>SD 2</b>	<b>Atenção aos sons do corpo</b>	Stampa (2015, p. 40) salienta que “[...] o ato motor é muito importante no desenvolvimento humano” e “[...] é pelo comportamento perceptivo-motor que a criança aprende o mundo do qual faz parte” (STAMPA, 2015, p. 41).	Brincadeira Espelho, espelho meu dos sons do corpo

<b>SD 3</b>	<b>Localização Auditiva</b>	Caracteriza como “[...] a capacidade de localizar a fonte sonora” (STAMPA, 2015, p. 55)	Brincadeira Gato, mia
<b>SD 4</b>	<b>Atenção auditiva</b>	“[...] capacidade de concentrar a atividade psíquica nos estímulos auditivos”. (STAMPA, 2015, p. 61)	Brincadeira Alerta cor do amigo camaleão
<b>SD 5</b>	<b>Memória sequencial auditiva</b>	“[...] capacidade de perceber e produzir sons na mesma ordem em que foram produzidos” (STAMPA, 2015, p. 72).	Dramatização do clássico infantil Chapeuzinho Vermelho

Fonte: STAMPA, 2015, adaptação nossa

Como se dará cada brincadeira no contexto na etapa motivação será explicitado em capítulo específico no Produto Educacional.

Na etapa **Introdução** de cada SD, almejamos criar familiaridade com as obras literárias. Nesse momento, o(a) professor(a) apresentará o livro físico às crianças, chamando a atenção para alguns elementos paratextuais do texto, sinalizando quem é o autor, o ilustrador da história e mais alguns aspectos curiosos que a envolva. Esse período não pode se estender por muito tempo (COSSON, 2006), visto que o objetivo principal é despertar o interesse pela leitura que será feita na íntegra, na próxima etapa da sequência didática (Leitura).

Na etapa denominada **Leitura** de cada SD, será feita a leitura na íntegra das obras literárias pelo(a) professor(a) e crianças da turma, enquanto leitoras ouvintes (BRASIL, 1998) e espectadoras (LÓPEZ, 2017).

A seguir, disponibilizamos o Quadro 5, com as obras literárias que serão lidas em sua totalidade em cada etapa leitura das sequências didáticas e seus respectivos autores.

#### **Quadro 5 - Obras literárias que serão abordadas em cada sequência didática**

<b>Sequência Didática</b>	<b>Obra literária</b>	<b>Autor(a)</b>
<b>SD 1</b>	<b>Pedro Coelho</b>	Beatrix Potter

<b>SD 2</b>	<b>Ou isto ou aquilo</b>	Cecília Meireles
<b>SD 3</b>	<b>O tato do gato</b>	Caio Riter
<b>SD 4</b>	<b>Bom dia, todas as cores</b>	Ruth Rocha
<b>SD 5</b>	<b>Chapeuzinho Amarelo</b>	Chico Buarque

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na etapa **Interpretação**, haverá dois momentos de interação: o primeiro diz respeito ao compartilhamento com a comunidade de leitores (os pré-escolares) sobre a leitura da obra em si. Nesse momento, as crianças farão suas inferências, dialogando sobre o que lhe despertaram a atenção na leitura e farão suas considerações. Trata-se do momento interno e externo da literatura com o indivíduo, como destaca Cosson (2006). Ao criar significados mediante suas percepções, vivencia-se o momento interno, momento de relação extremamente pessoal do leitor e a obra. Ao compartilhar suas percepções com a turma (comunidade de leitores), vivencia-se o momento de contato externo com o texto literário. Ao compartilhar suas experiências e visões de mundo, se estabelece o objetivo do letramento literário: formar uma comunidade de leitores que se fortalece mediante suas trocas literárias. Cabe ao professor ser o mediador, lendo as histórias em voz alta, pois ao ouvir a leitura feita pelos adultos a criança constitui-se leitora ouvinte (BRASIL, 1998). É papel do educador estimular que elas façam suas considerações sobre o que leram, narrem fatos, criem conexões com a obra e suas experiências pessoais, pois o lugar de fala é delas enquanto protagonistas do aprendizado, centros do processo educativo.

O segundo momento é destinado ao estímulo da consciência fonológica em si. Essas brincadeiras fazem menção a elementos que compõem a obra literária que foi lida e compartilhada pela comunidade de leitores da Pré-escola.

Destacamos que é possível a integração da literatura com outras áreas do saber, como mencionado em Glossário CEALE, por Paulino (2014), desde que um não se sobreponha ao outro. Ressaltamos também a observação de Cosson (2006), que menciona que não há

problema em abordar, nas sequências didáticas, conhecimentos voltados para a Língua Portuguesa a partir da literatura, já que o ensino de um está contido no outro. Quando contextualizamos com a realidade da Pré-escola, nos remetemos à reflexão fonológica, pois estimular os conhecimentos que envolvem a fonologia são muito importantes nessa etapa, levando-as a refletirem de forma consciente sobre os sons que compõem sua língua materna. Sendo assim, confira abaixo o Quadro 6, que elaboramos para elencar as habilidades de consciência fonológica que serão estimuladas na etapa **Interpretação** e as brincadeiras a elas relacionadas.

**Quadro 6 - Habilidades de consciência fonológica que serão estimuladas na etapa Interpretação**

<b>Sequência Didática</b>	<b>Habilidade de consciência fonológica</b>	<b>Brincadeira – etapa Interpretação</b>
<b>SD 1</b>	<b>Segmentação silábica e tamanho das palavras</b>	Pula, coelho
<b>SD 2</b>	<b>Consciência de rimas</b>	Dado das Rimas
<b>SD 3</b>	<b>Consciência dos sons das sílabas iniciais</b>	Roleta dos sons das sílabas iniciais
<b>SD 4</b>	<b>Manipulação silábica (com subtração de sílabas)</b>	Bloco das palavras divertidas
<b>SD 5</b>	<b>Transposição silábica</b>	Percurso das trocas silábicas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observação: As sequências didáticas na íntegra, bem como os materiais necessários para sua aplicação, encontram-se no produto educacional.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se originou das práticas de uma professora inquieta, que fez do cotidiano da Pré-escola sua fonte de reflexão. Ela, que sempre procurou a cada dia aperfeiçoar o seu fazer pedagógico junto às crianças, atentou-se para a necessidade de ações que se propusessem a estimular a leitura literária e a consciência fonológica nos pré-escolares. Encontrou no modelo de sequências didáticas, elaborado por Rildo Cosson, a possibilidade de organizar essas ações, e buscou compartilhar tais propostas com colegas de profissão. O compartilhamento das propostas se deu de forma on-line, por meio do visionamento de duas videoaulas armazenadas na Plataforma *Youtube* e disponibilizadas no *Google Forms*: uma contendo um breve apanhado sobre a leitura literária, consciência fonológica e sequências didáticas, e a outra com a parte prática em si: a apresentação das sequências didáticas elaboradas pela pesquisadora. Por meio desse compartilhamento, buscou-se validar o produto educacional desenvolvido: o Caderno de orientações pedagógicas para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola, que contém as sequências didáticas que foram avaliadas pelos professores para estimular a leitura literária e consciência fonológica nos pré-escolares.

Mediante as respostas dos professores, foi possibilitado responder à pergunta desta pesquisa: é possível estimular a leitura literária e consciência fonológica em pré-escolares por meio da aplicação de sequências didáticas? Todos consideraram possível. Neste contexto, as respostas dos participantes também nos levaram a entender os motivos que tornam esse trabalho possível, suas possibilidades e também limites. A limitação identificada por um participante é a chance de crianças que têm distúrbio de déficit de atenção e hiperatividade não conseguirem realizar a sequência.

Devido a esse apontamento, como proposta de perspectiva futura, visamos uma adaptação do material produzido para o produto educacional, adequando àqueles que possuem distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade. Por meio das respostas dos professores, também tornou-se possível atender aos objetivos geral e específicos desta pesquisa, que são, respectivamente: entender as possibilidades e os limites de aplicação das sequências didáticas, segundo a perspectiva de Cosson (2006), para a estimulação da leitura literária e a consciência fonológica em pré-escolares; investigar se os professores se apropriarão ou não das técnicas de utilização das sequências didáticas no seu cotidiano escolar (todos reiteraram no questionário que as utilizariam em seu contexto educacional);

partilhar esta pesquisa com os docentes (preferencialmente da Pré-escola) por meio de duas videoaulas: uma com conteúdo explicativo sobre a temática e outra com apresentação prática das sequências didáticas, com o objetivo de estimular a leitura literária e a consciência fonológica na Pré-escola. As videoaulas serão disponibilizadas de forma on-line e, por meio da análise de dados dos professores participantes que fizerem o visionamento dos vídeos, almeja-se a validação do produto educacional; confeccionar um produto educacional - Caderno de orientações pedagógicas para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola - onde serão apresentadas as sequências didáticas apresentadas, fornecendo auxílio, bem como sugestões, para professores que atuam na Pré-escola.

No que tange ao produto educacional, as respostas positivas dos participantes em relação às sequências didáticas levaram-nos a perceber que o caderno pode ser uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar a prática dos docentes e, de acordo com o(a)s professore(a)s, as ações propostas o(a)s inspiram a elaborarem outras SD, com o objetivo de estimular a leitura literária e consciência fonológica nos pré-escolares.

Salientamos o caráter inovador deste produto educacional, já que o(a)s professore(a)s enfatizaram a relevância da pesquisa, a ludicidade das sequências didáticas e ressaltaram que puderam aprender mais sobre o assunto.

Outro fator de destaque em relação ao caráter inovador desse PE é que, além das instruções escritas para os professores, a pesquisadora também disponibilizou elementos mais tecnológicos, como pequenas videoaulas, que podem ser acessadas via link ou QR Code e exemplificam como cada etapa das sequências didáticas pode ser dinamizada, sendo um recurso a mais para o docente que almeja utilizar o caderno de orientações em seu fazer pedagógico. Ao final, também é possível ter acesso à QR Codes que direcionarão aos sites das editoras das obras literárias abordadas nas SD, caso o leitor tenha o desejo de adquiri-las e a um site que disponibiliza 9 links que armazena e-books gratuitos que podem ser utilizados pelos professores na elaboração de outras sequências didáticas. Embora reconheça que ainda nem todos têm acesso a tais elementos mais tecnológicos, a pesquisadora teve o cuidado de disponibilizar a utilização de tais recursos (videoaulas armazenadas em plataforma digital de vídeos e QR Codes), porque compreende que certa parte da sociedade tem acesso a esses recursos que outrora não existiam e quanto mais meios de acesso utilizados para a instrumentalização docente, mais haverá a possibilidade de fortalecer as práticas educacionais na Educação Básica.

Também ratificamos a possibilidade de adaptação/replicabilidade desse PE, visto que esse é enfatizado no que Cosson (2006) salienta a respeito: que as SD não se tratam de um

método engessado, mas um traçar metodológico para inspirar práticas com o texto literário nas instituições educacionais, portanto, pode e deve ser adaptável à realidade de cada um. Ainda nesse contexto, ressaltamos que todos os participantes da pesquisa mencionaram que utilizariam o material no seu cotidiano, evidenciando a replicabilidade do produto elaborado.

Visamos, com a pesquisa desenvolvida, instrumentalizar professores e contribuir com o fazer pedagógico na Pré-escola, etapa que contempla um período tão importante no desenvolvimento infantil, que se tornou a primeira etapa de matrícula obrigatória da Educação Básica. Dessa forma, por meio de ações pedagógicas como essas, objetivamos garantir às crianças o direito de acesso ao texto literário enquanto fonte de deleite e de refletirem sobre os sons de sua língua, tendo-a como objeto de reflexão.

## 8 REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Tradução: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entre palavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013 Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BASSO, Fabiane Puntel. **A estimulação da consciência fonológica e sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita.** 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Educação Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6867/FABIANEBASSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** terceira versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category\\_slug=2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category_slug=2020&Itemid=30192). Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Clarisseshow/referencial-curricular-nacional-para-educao-infantil-vol-3>. Acesso em: 09 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 7 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. Tradução: Rosalvo Pinto. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 11, p. 49-69, 2003.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo.** 41. ed. Belo Horizonte. Yellowfante, 2019.

CAPOVILLA, Fernando César; SEABRA, Alessandra Gotuzo. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2000.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil – Cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORSINO, Patrícia. **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática. 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KAIL, Michèle. **Aquisição de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LÓPEZ, Maria Emília. A emancipação dos bebês leitores – o pequeno leitor emancipado. Tradução: Cícero de Oliveira. **Cadernos Emília**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: [https://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-Emilia\\_N\\_1.compressed.pdf](https://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-Emilia_N_1.compressed.pdf). Acesso em: 28 dez. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed.. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Meirelles, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte. Autêntica, 2019.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA, Alan Kardec Alves da, ALMEIDA, Pedro César Pereira de; ARAÚJO, Roberta Gerciane Viana de; ROCHA, Viviane Sousa; LAURENTINO, Dóris Nóbrega de Andrade. O professor pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica. **Efdeportes**, Buenos Aires, n. 168, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd168/o-professor-pesquisador-e-a-sua-pratica-docente.htm>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MOUSINHO, Renata *et al.* Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008.

MOUSINHO, Renata *et al.* Brincando com a linguagem: da língua oral à escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. São Paulo: Instituto ABCD, 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos, e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr**, São Paulo, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 5 mar. 2020.

PAULINO, Graça. Leitura literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização**. São Paulo: Edelbra, 2012.

PIMENTA, Eliane Machado. Qual o lugar da literatura na escola? **Interações pedagógicas**, v. 3, 2017. Disponível em: [http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf\\_4071.pdf](http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_4071.pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.

POTTER, Beatrix. **Pedro Coelho**. Santa Catarina: Todolivro, 2019.

RIO DE JANEIRO. **Orientações ao Professor de Pré-Escola I e II**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2010.

RITER, Caio. **O tato do gato**. Erechim: Edelbra, 2011.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**. Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/3062>. Acesso em: 24 dez. 2020.

ROCHA, Ruth. **Bom dia, todas as cores!** 18. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

SANTOS, Leandro Gabriel dos. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. **Projeção e Docência**, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/683>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SENO, Marília *et al.* Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/188/transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade--tdah---o-que-os-educadores-sabem->. Acesso em 01 fev. 2022.

SILVA, Carlos Evaldo dos Santos; SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da; OLIVEIRA, Célia Zeri de. Letramento e Letramento Matemático: uma reflexão teórico-filosófica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 2, 7 fev. 2020.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola editorial. 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **Escolarização da leitura literária.** 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/348662978/a-escolarizacao-da-literatura-infantil-e-juvenil-completo-pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização, a questão dos métodos.** São Paulo Editora Contexto. 2016.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 143-176, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SOARES, Magda. Magna do Carmo Silva, Renata Araújo Jatobá de Oliveira. **Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10614/209209210254>. Acesso em: 23 jul. 2019.

STAMPA, Mariângela. **Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando em sala de aula.** 2. ed. Rio de Janeiro. Wak, 2015.

STAMPA, Mariângela. **Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica.** 2. ed. Rio de Janeiro. Wak, 2018.

TEIXEIRA, Gustavo. **Desatentos e hiperativos: manual para alunos, pais e professores.** 7. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes; 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes; 1989.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - ÁREA DE ATUAÇÃO E AVALIANDO AS SD**

**1) Leia o TCLE e assinale sua decisão (o documento aparece anexado como imagem)**

**2) Nome completo:**

**3) Deixe abaixo o seu n° de telefone (WhatsApp) – opcional**

**4) Assinale seu nível de instrução:**

Nível Médio - Formação de professores

Nível Superior

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-Doutorado

**5) Qual a sua área de formação?**

Nível Médio – Formação de Professores

Pedagogia

Letras

História

Geografia

Ciências Biológicas

Artes

Matemática ( ) Outros – Especifique

**6) Atualmente, em que rede de Educação você leciona?**

Rede Pública de Ensino – Instituição Federal

Rede Pública de Ensino – Instituição Estadual

Rede Pública de Ensino – Instituição Municipal

Rede Privada de Ensino

Instituição Filantrópica e/ou Confessional

**7) Você já atuou ou atua como professor em turmas de pré-escola?**

Não

Sim, já atuei em turmas de pré-escola

Sim, atualmente sou professor em turma de pré-escola

Após essas perguntas, foram disponibilizadas as duas videoaulas para que os respondentes visualisassem e fizessem suas avaliações sobre as sequências didáticas.

- 1) De acordo com os conteúdos abordados nas videoaulas que assistiu, você acha possível estimular a leitura literária e a consciência fonológica dos pré-escolares por meio das sequências didáticas apresentadas? Por quê?

---

---

---

---

- 2) Você identifica alguma limitação no trabalho com as sequências didáticas apresentadas com o objetivo de estimular a Leitura Literária e a Consciência Fonológica? Responda sim ou não. Caso a resposta seja sim, especifique também que limites você identifica.

---

---

---

---

- 3) Você acredita que as literaturas selecionadas e as ações a elas vinculadas nas sequências didáticas são um motivador para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica dos Pré-escolares? Por quê?

---

---

---

---

- 4) Você utilizaria um caderno de orientações para professores da Pré-escola com essas sugestões de sequências didáticas em sua prática docente? Por quê?

---

---

---

---

- 5) Acredita que as ações pedagógicas observadas por você nas sequências didáticas poderiam ser úteis para inspirá-lo na elaboração de novas sequências didáticas com o objetivo de estimular a leitura literária e consciência fonológica?

---

---

---

---

- 6) Caso queira, você pode utilizar esse espaço para demais considerações que achar pertinente em relação ao conteúdo que foi apresentado. Obrigada por sua participação!**

---

---

Disponível no link:

[https://docs.google.com/forms/d/1Se\\_znu8TiKk9tExPI7eDFUZVDEIR1DaUY5AdWsxqEeQ/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1Se_znu8TiKk9tExPI7eDFUZVDEIR1DaUY5AdWsxqEeQ/viewform?edit_requested=true).

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **A ESTIMULAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM PRÉ-ESCOLARES POR MEIO DA APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**, realizada no âmbito do **Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II** e que diz respeito a um trabalho de dissertação de Mestrado.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é entender as possibilidades e os limites de como a aplicação de sequências didáticas podem propiciar a estimulação da leitura literária e a consciência fonológica de pré-escolares.

**2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em: responder a um questionário online. Após responder questões gerais como e-mail, nome completo, sua área de atuação, você será convidado a assistir a dois vídeos: um, contendo 9 minutos e 52 segundos, com uma abordagem teórica em relação à temática e o outro, com duração de 25 minutos e 27 segundos, contendo a apresentação das cinco sequências didáticas elaboradas pela pesquisadora com o objetivo de estimular a leitura literária e consciência fonológica na Pré-escola. Após o visionamento dos vídeos, espera-se que responda às perguntas, destacando de acordo com a sua percepção, se acha possível estimular a leitura literária e a consciência fonológica dos pré-escolares por meio das sequências didáticas apresentadas, se identifica alguma limitação no trabalho, se as literaturas selecionadas e ações a elas vinculadas são um motivador para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica dos pré-escolares, se utilizaria um caderno de orientações com essas sugestões de sequências didáticas em sua prática docente e se as ações pedagógicas observadas poderão ser úteis para inspirá-lo na elaboração de novas sequências didáticas para a estimulação da leitura literária e consciência fonológica.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o grau de riscos da pesquisa em questão é considerado mínimo, correspondendo a itens de ordem psicológica, intelectual e/ou emocional, tais como: se sentir constrangido ou cansado ao responder o que consta no questionário. Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora menciona estar capacitada para aplicar o questionário. A pesquisadora também se compromete a elucidar as possíveis dúvidas dos participantes, abordando a temática de forma explicativa e apresentando materiais ilustrativos para facilitar a compreensão. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: a presente pesquisa disponibilizará benefícios indiretos aos participantes por meio da apropriação dos conhecimentos compartilhados e, caso queiram, possíveis aplicações em suas práticas pedagógicas. Também destacamos que, os professores que tiverem interesse, poderão utilizar o produto educacional que será elaborado a partir desta pesquisa, realizando as adaptações que acharem pertinentes a sua realidade, bem como, utilizando-o como material de apoio para elaboração autoral de outras sequências didáticas no contexto educacional.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua

participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:**

A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Ruth Patrício Rubim pelo telefone (21) 98039-7118 ou pelo e-mail: ruthrubim@outlook.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br. Você poderá guardar uma via desse Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) seguindo as instruções para download da imagem do TCLE. Caso você concorde em participar, deverá assinalar sua decisão para prosseguir e responder às perguntas.

**ATENÇÃO:** Para fazer o *download* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

- a) Se você estiver no smartphone, clique sobre a imagem, mantenha pressionada e salve o arquivo;
- b) Se você estiver no computador, clique com o botão direito sobre a imagem e salve o arquivo.