

Eliana Alves Cruz

Ilustrado por
Estevão Ribeiro

O DESENHO

Responsáveis
pelo Material:

*Bárbara Anaissi, Laura
Souza e Sílvia Brilhante*



Livro do
Professor

DO MUNDO



Relume Dumará

Direitos de edição da obra em língua portuguesa no Brasil adquiridos pela Editora Relume-Dumará LTDA. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação etc., sem a permissão do detentor do copirraite.

EDITORA RELUME-DUMARÁ LTDA

Rua Candelária, 60, 7º andar – Centro – Rio de Janeiro

CEP 20.091-020

Direção editorial: Daniele Cajueiro

Editoras responsáveis: Luana Luz e Mariana Elia

Produção editorial: Adriana Torres, Macondo Edição de Textos e Produção Cultural

Copidesque: Fabrícia Gouveia

Projeto gráfico: Larissa Fernandez

Diagramação: Rafael Lima

Material Digital de Apoio à Prática do Professor que acompanha o Livro do Professor da obra *O desenho do mundo*, 1ª edição.

Bárbara Anaissi; Laura Souza; Sílvia Brilhante.

Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2021.

Título: O desenho do mundo

Autora: Eliana Alves Cruz

Ilustrador: Estevão Ribeiro

Tema: Descoberta de si

Gênero literário: Conto, crônica, novela

Categoria: 1º ao 3º ano

SUMÁRIO

1. Carta ao professor	5
O gênero	6
Sobre a autora	7
Sobre o ilustrador	7
2. A importância da leitura literária	8
A literatura infantil	10
A leitura literária na escola	13
3. Propostas de abordagem em sala de aula	15
Antes da leitura	16
Durante a leitura	18
Após a leitura	19
4. A leitura do livro na perspectiva da literacia	21
5. A literacia familiar: um trabalho conjunto entre educadores e família	25
6. Referências bibliográficas	27
7. Sobre as autoras do Material	29

1. CARTA AO PROFESSOR

Um ponto. Um pontinho no meio do nada. Esse é o protagonista da obra **O desenho do mundo**. Esse simples ponto morava em um mundo branco e vazio e não conseguia ver nada além de uma alva montanha e uma clara floresta. Tudo sem cores, sem vida e sem graça.

Quantas possibilidades existiriam para esse ponto? O que ele poderia esperar que acontecesse em um mundo ao qual ele nem sabia como havia chegado e também não tinha expectativa de sair? Nem o seu nome sabia. Só sabia que “Pontinho” não era.

Esses questionamentos muitas vezes também habitam o imaginário das crianças. Pensando que o cenário escolar e o ambiente familiar foram modificados pela pandemia da Covid-19 e pelo isolamento social, é fundamental trazer à tona a reflexão sobre a reinserção na sociedade.

Ao longo da pandemia, as crianças ficaram totalmente isoladas em casa. Deixaram de ir para a escola, de ver os amigos, de interagir com outras crianças, com professores e profissionais de educação. Esse movimento – necessário por questões de saúde pública – sem dúvida deixou e deixará marcas na personalidade e na habilidade social dos jovens leitores.

No momento em que este manual foi escrito, passávamos pela flexibilização, pelo retorno ao convívio social. Nessa conjuntura, vivenciamos muitos casos de crianças com fobia social, sintomas de ansiedade, crises de pânico e medo de morrer por conta do vírus –, características que não eram comuns nessa idade.¹

De certa forma, o Ponto de **O desenho do mundo** passa por essas experiências também. Ele experimenta diversos sentimentos na história: dúvida, incerteza, raiva, insegurança, desconfiança pelo novo que se apresenta para ele por meio da Linha. Acompanhamos o personagem principal em toda essa trajetória de vivenciar a percepção do corpo, dos sentimentos, das ações e da linguagem, como orienta o tema “Descoberta de si”.

A obra conduz o leitor de um universo sem cor, de solidão e sem graça para um mundo diverso, colorido, plural e cheio de possibilidades. Essa transição convida a criança a perceber o mundo de forma mais lúdica, incentivando a criatividade e a possibilidade de explorar o imaginário. Sem dúvida, o Ponto e seus amigos que aparecem ao longo da história – Linha, cores, folha de papel e, ao final, o mundo – incentivam os leitores a enxergarem além da realidade que se apresenta e a serem protagonista, desenhista e autor da própria história.

Considerando o **Campo artístico-literário**, descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) como o campo relativo à participação em situações

¹ Para mais informações ver: AYDOGDU, Ana Luiz Ferreira. “Saúde mental das crianças durante a pandemia causada pelo novo coronavírus: revisão integrativa”. *Journal Health NPEPS*, 5(2), jul-dez. 2020. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/10/1121231/4891-17538-2-pb.pdf>. Acesso em novembro de 2021.

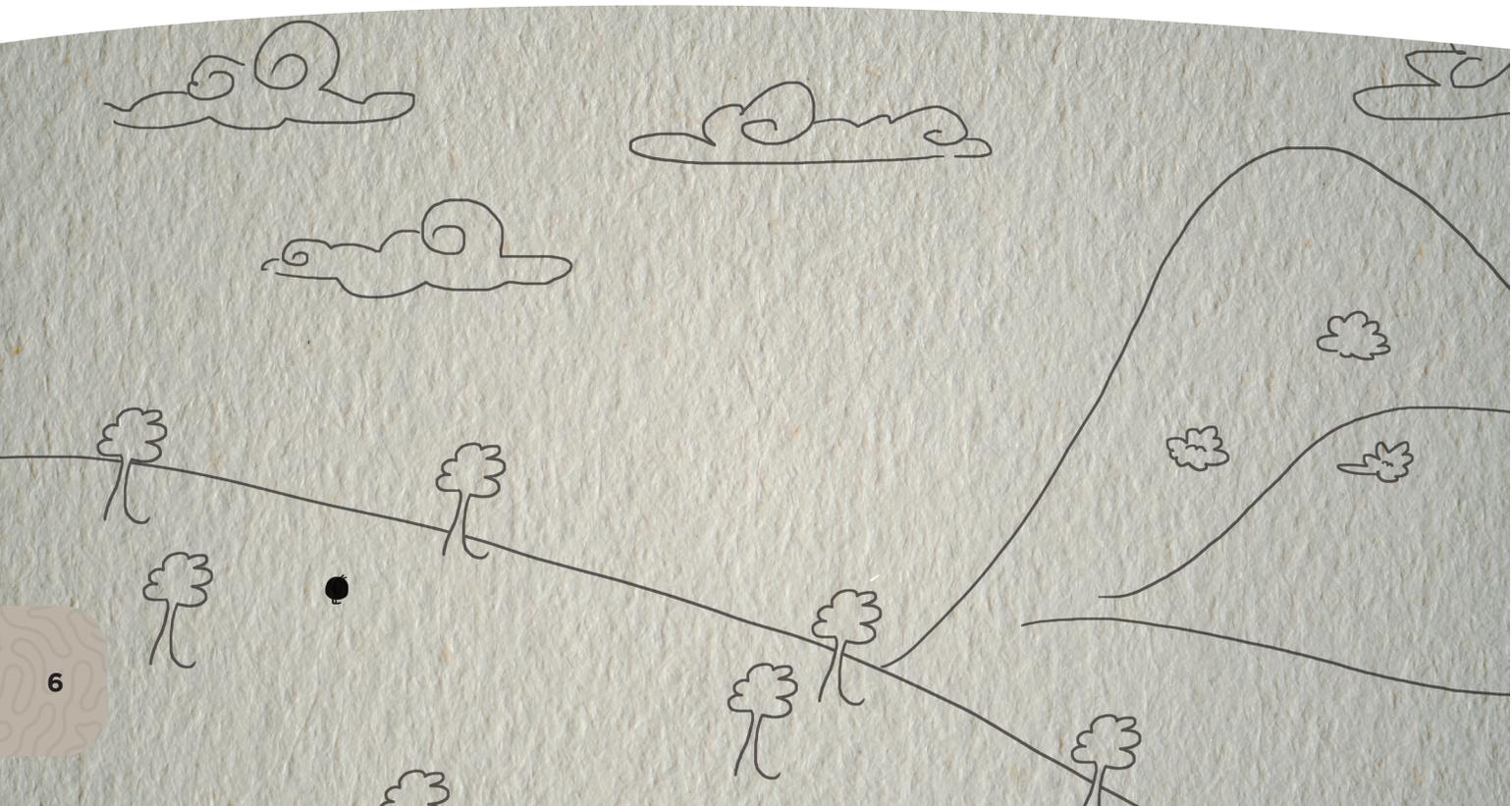
de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas, a obra **O desenho do mundo** auxilia o aluno a ler e compreender, em colaboração com os colegas de turma e com a ajuda do professor. É essa leitura e compreensão exercitada aqui que, mais tarde, contribuirá para que o aluno exerça de forma autônoma a leitura de textos narrativos de maior porte e densidade literária.

O GÊNERO

Para que os alunos exercitem o ato da leitura e a obra contribua para a formação do sujeito-leitor, é fundamental que eles sejam instigados e confrontados a conhecer as diversidades presentes no universo literário: de gênero, de temas. Essa diversidade e essas infinitas possibilidades ajudam a despertar, afinar e refinar o gosto do jovem leitor em formação.

Em **O desenho do mundo**, o gênero textual é o conto, uma narrativa que, como todos os textos de ficção, apresenta em sua estrutura narrador, personagens, ponto de vista e enredo.

O formato de conto traz uma narrativa relativamente curta, registrando um momento significativo na vida da personagem de forma condensada. Essa curta extensão traz uma definição clara de início, meio e fim, como um recorte de determinado momento. No caso do nosso protagonista Ponto, recorte do momento em que ele é apresentado a outras possibilidades e começa a enxergar além do mundo sem cores em que vive.



SOBRE A AUTORA

Eliana Alvez Cruz é carioca, nascida na cidade do Rio de Janeiro, em 1966. Ela começou sua jornada pelas palavras na graduação de Comunicação Social, na Faculdade da Cidade, em 1989. Depois disso, fez pós-graduação em Comunicação Empresarial na Universidade Cândido Mendes. A autora já trabalhou como gerente de imprensa da Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos e cobriu 15 campeonatos mundiais, seis Jogos Pan-Americanos e seis Jogos Olímpicos.

Eliana estrou na literatura com o romance *Água de Barrela*, baseado na trajetória da sua família desde o século XIX, na África. Com essa obra, foi a vencedora da primeira edição do Prêmio Literário Oliveira Silveira, oferecido pela Fundação Cultural Palmares em 2015. Já publicou textos nas coletâneas *Cadernos Negros* (Quilombhoje) e *Perdidas: Histórias para Crianças que Não Tem Vez* (Imã Editorial).

Atualmente, ela é muito atuante nas redes sociais e utiliza as plataformas para trazer à tona diversos tipos de conteúdos, principalmente sobre a questão do racismo no esporte. Além de autora de obras de ficção para adultos e de um livro infantil, Eliana já foi atleta da Confederação Brasileira de Natação e hoje escreve artigos para o portal UOL sobre esportes e no site The Intercept, abordando temas relacionados ao racismo e à escravidão.

SOBRE O ILUSTRADOR

Estevão Ribeiro nasceu no Espírito Santo, em 1979. Foi em sua cidade natal que criou seu primeiro personagem, Tristão, em 1999, e escreveu o romance *Enquanto ele estava morto*. Tristão foi uma das séries publicadas na revista *Graphic Talents*, da Editora Escala.

Em 2008, Estevão se mudou para Niterói, no Rio de Janeiro, e passou a trabalhar como ilustrador do jornal *O Dia*, onde criou a famosa tira cômica “Os passarinhos”, que teve algumas coletâneas publicadas em forma de livro.

Além do nosso Ponto, protagonista de **O desenho do mundo**, Estevão também deu vida a muitos heróis. Ele fez os roteiros e as *graphic novels* *Pequenos heróis* e *Futuros heróis*, com a participação de diversos desenhistas brasileiros, que homenageavam os super-heróis das editoras norte-americanas DC Comics e Marvel. Pelo livro *Pequenos Heróis*, ganhou, em 2011, o 23º Troféu HQ Mix na categoria “Melhor publicação infantojuvenil”. É também criador da personagem Rê Tinta, uma menina preta cheia de opiniões, e este é o seu quarto livro infantil.

Em 2014, publicou a *graphic novel* *Da Terra à Lua*, inspirada no romance de mesmo nome de Júlio Verne, com elementos do romance *Os primeiros homens na Lua*, de H. G. Wells, e do filme *Viagem à Lua*, de Georges Méliès.

Para **O desenho do mundo**, Estevão escolheu trazer o fundo das ilustrações representando a textura da folha de papel, relacionando a criação do mundo pelo Pontinho e a criação que toda criança faz ao desenhar.

2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA

(...) assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. (...) Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (...) Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (Candido *apud* Petit, 2009)

Para refletir sobre a importância da leitura literária, seja no contexto escolar ou em qualquer outro, precisamos entender o acesso a esse tipo de leitura como um direito social. Com o texto literário, abrimos a possibilidade da criação, da invenção. E é a criação que desvela o caminho da autonomia e permite formar sujeitos que se lançam confiantes rumo ao desconhecido.

Quando o filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov (2009) escreve que a literatura “nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo [...] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”, podemos refletir sobre o quanto a formação como leitor é definitiva para aprendermos a ler o mundo. O que nos marca nesse processo, a leitura que fica definitivamente gravada em nós, são memórias afetivas que levamos pela vida e ajudam na construção da própria identidade.

Cotidianamente lemos a nossa própria história e as histórias dos que nos cercam. Lemos nosso ambiente mais próximo (casa, trabalho) e também o mais distante (a comunidade, a cidade, o país) para compreender quem somos (ou para ao menos tentar compreender), onde estamos e assim nos situarmos melhor no mundo.

Leitura é prática obrigatória para estar no mundo, e a leitura literária nos permite questionar a linguagem trivial, as convenções que nos mostram o mundo como algo já pensado, algo evidente, algo que aceitamos sem reflexão (Larrosa *apud* Yunes & Oswald, 2003).

No "Era uma vez..." mora o reino das possibilidades, ele é o lugar onde há um tempo e um espaço próprio, onde os personagens do conto o guiam para dentro de cada um de nós rumo às nossas possibilidades; onde se compartilham sentimentos de pertencimento com todos os humanos. É um lugar onde tudo é possível, é onde mora a experiência do tudo pode ser! E que lugar é este? Este é o que Winnicott chama de espaço potencial, o lugar onde reside o brincar.

Dito de outra maneira, a história cria um espaço potencial entre contador e criança, onde é possível brincar com os personagens e seus conflitos de forma segura. (Souza, 2011)

Ao compartilhar leituras literárias com seus alunos, você, professor, como contador daquela história, colabora com a formação de pensamento crítico e cidadania de cada um, seja pelo prazer e encantamento descobertos a partir do imaginário ou



pelo conhecimento adquirido. E, com **O desenho do mundo**, você pode trilhar os dois caminhos: o lúdico das brincadeiras, do desenhar, do colorir; e o conhecimento do mundo, do novo, de expandir-se para novos horizontes e se abrir para outras possibilidades.

Como destaca a BNCC ao discorrer sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental:



O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

E ainda, entre as **Competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental**, temos:



9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

A LITERATURA INFANTIL

Para falar sobre literatura infantil, passamos a palavra a uma das maiores escritoras brasileiras da área: Ana Maria Machado.

Como eu acho que a ênfase é sempre na linguagem, o que me fascinou ao começar a escrever para crianças (...) era a possibilidade de estar lidando com uma linguagem coloquial, familiar, brasileira, num nível, aparentemente, muito fácil, muito simples. Mas ao mesmo tempo tinha que ter um

respeito pela norma culta, mas sem o cultismo exagerado e artificial do modelo castiço-português. Então, esse compromisso com a linguagem, movido pro falar brasileiro, e a possibilidade de piscar o olho pro leitor foram muito fortes. (...) De fazer uma intertextualidade muito grande. (...) essa descoberta de que era possível essa piscadelinha de olho pro leitor foi uma coisa deliciosa. Essa possibilidade de haver vários níveis de leitores ao mesmo tempo me deslumbrou na literatura infantil, porque na literatura de adultos você não tem isso. (...) na LIJ [Literatura infantojuvenil] a criança pode achar graça em algumas coisas e o adulto que está lendo pode perceber outras referências. Isso me fascinou muito. Me deu ideia da riqueza que podia existir em um texto. Eu acho que existem essas duas coisas, que no fundo são linguagens: uma é a linguagem propriamente dita, nível da língua; e outra é da língua literária, que é a possibilidade da intertextualidade, do dialogismo (...). (Machado *apud* Ramos, 2006)

Ao marcar a importância da linguagem na criação da literatura infantil, Ana Maria nos remete a uma determinação da BNCC para o Ensino Fundamental:

BNCC

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

Pensando no dinamismo da linguagem, temos aqui uma obra que, em seu processo de edição e produção, passou por cuidados específicos de linguagem para adequação ao leitor de literatura infantil. Em uma troca longa e rica entre a autora, o ilustrador e a editora, alguns pontos importantes foram debatidos, e trazemos aqui esse diálogo para que você, professor, possa mergulhar um pouco nos bastidores da obra e se inspirar para a leitura, abrindo novas percepções para os debates e as atividades com sua turma.

O primeiro passo foi ajustar as falas dos personagens. Na história original, as falas vinham caracterizadas dentro de balões. Essa estrutura foi modificada para diálogos com travessão, pensando que as crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem não estar familiarizadas com a linguagem dos quadrinhos e estão justamente no momento de aprender o sentido da leitura da esquerda para a direita, tema que vamos retomar na seção sobre **literacia familiar**.

Além disso, ajustamos a fonte para facilitar um melhor entendimento e aumentamos o corpo para que os leitores identifiquem de forma mais rápida e simples as letras que são apresentadas. Fontes muito rebuscadas, com muitos detalhes e serifas, e com um tamanho reduzido acabam prejudicando a leitura e causando desinteresse na criança.

Esses cuidados de edição são necessários para um leitor que, a cada livro, se transporta para um mundo imaginário todo seu, recriado para que ele possa viver o que quiser. Como reflete a psicóloga e escritora Jacqueline Held (*apud Ramos, 2006*), a literatura infantil poética e fantástica é fonte de espírito crítico, considerando que toda descoberta de beleza nos torna exigentes. Ela quebra estereótipos, fertiliza o imaginário do leitor e se apresenta fundamental para construir crianças que, futuramente, saberão inventar os homens.

Passando a palavra novamente para Ana Maria, ela conta também sobre o que a fazia gostar dos livros que lia quando criança:

Pra mim, uma coisa muito clara nos livros que eu lia, era que eu gostava dos livros pra onde eu podia me mudar pra lá. E depois que o Lobato disse que queria fazer livro onde as crianças quisessem morar, era exatamente isso: eu queria me mudar pra o livro. (...) eu fiquei atrás do meu pai, porque eu queria mais livro que pudesse ir pra lá. (*Machado apud Ramos, 2006*)

É este nosso convite para você, professor, ao pensar a leitura na escola e propor atividades: que tal levar sua turma para um mundo mais colorido?

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

(...) a leitura, como recurso civilizatório, é o que de mais transdisciplinar temos para dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico. Ela se apresenta como constituinte mesma do conhecimento, porque ação de um sujeito ou de uma subjetividade em formação, forjando expressão própria, o que afinal, é a meta principal de qualquer projeto educativo digno deste nome. (Yunes & Oswald, 2003)

Como ensina também a pedagoga e pesquisadora Sonia Kramer, “trabalhar com leitura e formação, com literatura, tem como horizonte a humanização, o resgate da experiência humana, a conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, expressar-se, criar, mudar” (Kramer *apud* Dauster & Ferreira, 2010).

Quando você, professor, trabalha a leitura literária com seus alunos, está fornecendo metáforas de situações e emoções da vida, metáforas que possibilitam trabalhar o mundo do “se”, do colocar-se no “lugar de”. A literatura funciona para algumas crianças e jovens, junto com outros elementos lúdicos, como uma ferramenta que as ajuda a sair do “sentido literal” e entrar realmente no simbólico. E, assim, abre mais uma possibilidade de desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Como bem lembra o escritor e educador Bartolomeu Campos de Queirós (1999):

Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é encantar-se com as diferenças.

É fundamental estimular o aluno a se apropriar do texto e mostrar a ele como o que talvez pareça incomum ao seu cotidiano – como um mundo em que cores não existem e que um Ponto é o único habitante – pode se transformar em ampliação de horizontes.

A leitura literária possibilita o exercício da liberdade e da humanidade, expande as possibilidades da língua. Dessa forma, incentiva o amadurecimento da sensibilidade, da delicadeza do aluno, que é necessária para o processo de autoconhecimento.

Conforme determina a BNCC, entre os campos de atuação dos anos iniciais do Ensino Fundamental temos o **Campo artístico-literário**, relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, e que tem a formação do leitor literário entre seus objetos de conhecimento com a seguinte habilidade:



(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Poucos temas são tão urgentes como a formação de leitores e, principalmente, a formação de leitores-fruidores, capazes de reconhecer diferentes formas de ser e pensar e desenvolver atitude de respeito e valorização ao se confrontar com a diversidade. Para motivar essa leitura, professor, podemos explorar o imaginário, o lado lúdico e fantasioso da obra. E veremos isso nos debates e nas atividades que propomos a seguir.



3. PROPOSTAS DE ABODARGEM EM SALA DE AULA

Sabemos que você, professor, encontra vários desafios ao longo do caminho do ensino. E o desafio de formar leitores ganha destaque nesse cenário se pensarmos que a leitura proporciona experiências riquíssimas, que preparam os alunos para uma gama de conteúdo multidisciplinar.

As propostas de abordagem e atividades em sala de aula têm o intuito de trazer uma troca rica e interessante sobre a leitura e sobre como esta sensibiliza os leitores, trazendo novos aprendizados. A leitura, o domínio das letras, da interpretação de texto, o mundo da literatura são capazes de abrir janelas para outros mundos, contextos e realidades nunca vivenciadas, reforçando a ideia de que o mundo é um lugar de convívio com a diferença. Como sugere a BNCC, entre as **Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:**



1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Para fazer com que a leitura se torne um hábito dentro da rotina e que o ato de ler seja cada vez mais inspirador para seus alunos, o ideal é sempre pensar em novas formas de abordagens ao ensino e à interação entre educadores e estudantes. É fundamental que essas ações respeitem as diferenças, valorizem as individualidades e motivem as crianças a embarcar na aventura de aprendizado com alegria, curiosidade e expectativa. De resto, a imaginação pode criar asas e alçar voos cada vez mais altos.

Para isso, sugerimos atividades que estimulam a argumentação sobre o assunto e a troca da bagagem cultural que cada um leva à sala de aula, além de contextualizar o tema. A partir do contexto de **O desenho do mundo**, exercitamos uma das dimensões de práticas leitoras estabelecidas na BNCC, na **Reconstrução da textualidade:**



Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

ANTES DA LEITURA

O primeiro passo é você, professor, ler cuidadosamente o livro antes de apresentá-lo para as crianças, pensando também no que contamos sobre os bastidores da edição. Assim, a tarefa de aguçar a curiosidade da turma com as atividades que apresentamos ficará mais simples e natural, como orienta a BNCC no **Campo Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)**, no objeto de conhecimento **Estratégias de Leitura**:



(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

O desenho do mundo auxilia a criança não somente a ler e compreender o enredo da obra, mas também a se abrir para essas outras possibilidades de leitura de mundo, se conectar com outras crianças e com o professor por meio da leitura, participando, dessa forma, de maneira ativa da atividade de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos.

Considerando o **Campo artístico-literário**, descrito na BNCC (Brasil, 2018), o exercício dessa leitura crítica e a compreensão da obra em sua totalidade nessa fase do desenvolvimento infantil será o arcabouço para a formação do leitor. Essa prática proporcionará, no futuro, que a criança pratique a atividade da leitura de forma independente e, além disso, que esteja também habilitada para exercer a sua produção.

O objetivo é formar estudantes que não somente tenham conhecimentos diversos, mas que também saibam aprender por meio de outras abordagens. É dessa forma que desenvolvem diferentes habilidades da BNCC, como argumentação, conhecimento, pensamento crítico e criativo.

O seu papel, professor, é fundamental. Mais do que nunca, você será totalmente ativo e atuante no processo de aprendizado. Além de ser um facilitador, também será

um mediador e a figura de apoio aos estudantes. Não limite a criatividade e a invenção, mas deixe que explorem o lúdico e a fantasia.

Na atividade de pré-leitura dialogada, propomos que os alunos sejam os protagonistas da sua própria história. Isso gera um impacto positivo direto no aprendizado interdisciplinar e traz os estudantes para o centro do processo cognitivo. Nesse processo, eles exercem a colaboração e aprendem uns com os outros, como aconteceu na história: o Pontinho aprendeu com a Linha.

Se repararmos bem nas imagens da história, o ilustrador trouxe o fundo representando a folha de papel. O Pontinho cria seu mundo como toda criança faz. Então esse será o momento de os alunos praticarem a resolução de problemas e desenvolverem a habilidade de conectar ideias.

Esta atividade pré-leitura pode ser feita em grupos ou individualmente, como você, professor, achar que rende melhor com sua turma. Se optar por grupos, o ideal é que sejam duplas ou grupos pequenos, entre 3 e 4 alunos. Eles deverão escolher um lugar para redesenhar, para que este fique melhor em algum aspecto, desde a cor da parede até como eles se sentem no ambiente. Pode ser qualquer lugar: o bairro, a escola, a sua casa, o jardim.

Depois da escolha do lugar a ser redesenhado, os alunos receberão folhas em branco. Para estimular a criatividade, você, professor, pode entregar várias folhas e liberar qualquer formato. Se os alunos quiserem colar as folhas para fazer um desenho maior ou amassá-las para aplicar texturas, permita que eles o façam. Quanto mais criatividade, melhor.



Peça para que eles desenhem o local escolhido como é hoje, da forma como eles enxergam. Esse desenho pode ser colorido, grande, pequeno, simples ou mais elaborado. O importante é que fique clara a forma como a criança percebe esse espaço físico.

Após fazer esse registro, guarde os desenhos com você, professor. Essa atividade ultrapassa o lúdico e permite que você identifique possíveis questões emocionais dos seus alunos em relação ao ambiente familiar, por exemplo. Retomaremos o tema nas próximas atividades.

Agora é hora de iniciar a leitura!

DURANTE A LEITURA

Explore a história enfatizando o processo que o Pontinho passou: de um mundo sem cor, sem graça, sem vida para um mundo todo colorido e cheio de muitas possibilidades, além do que ele estava acostumado a enxergar.



Aqui trabalhamos o **Campo artístico-literário**:

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

Esse é o momento de chamar atenção para todos os detalhes da obra. Aqui, vamos ressaltar alguns deles, com possibilidades de desdobramentos. Porém sinta-se à vontade para identificar outros pontos que podem ser abordados para desenvolver a capacidade de leitura e compreensão e contribuir para as atividades pré e pós-leitura.

Ilustrações

Peça para que as crianças reparem nas ilustrações da obra. Elas começam sem cores, com poucos traços e com o Pontinho sendo o destaque.

Além disso, elas se posicionam em uma estrutura diferente das ilustrações convencionais que estamos acostumados a encontrar em outras obras. Seguem um layout fora de ordem, uma estética que abre possibilidades para expandir as referências da criança.

Enfatize com seus alunos a estrutura da obra **O desenho do mundo**. Peça para que eles reparem na forma como, em algumas páginas, o texto, o projeto gráfico e as ilustrações se fundem em sua máxima potencialidade.

Variação de cores

No começo, o Pontinho está em um mundo sem graça, sem vida, um mundo onde tudo é igual e nada traz alegria. Nesse momento, é possível evidenciar para os leitores a sensação do vazio, a perspectiva da pequenez que era a vida solitária do Pontinho.

Depois que o Ponto se permite conhecer o novo, aceitar a proposta que a Linha faz para ele, vemos uma explosão de desenhos, de linhas, de imagens e, obviamente, de cores. Muitas delas.

É importante que o professor possibilite uma reflexão sobre o uso das cores. Ressalte para as crianças como tudo parece mais alegre com cores quentes versus mais triste com cores frias.

Essa transição mostra a abertura para um novo universo. E é esse movimento que o professor pode incentivar nesse momento: que a criança se proponha a conhecer algo além dela, além do seu mundo e dos seus horizontes, que saia do lugar comum.

A partir dessa conversa sobre as cores nas ilustrações da obra, você, professor, pode abordar o tema de perceber e reconhecer os estados mentais e sentimentos, comentando, por exemplo, que cores frias podem também ser bucólicas e despertar reflexão e até mesmo uma sensação de conforto, mostrando que o sentimento de tristeza também é “permitido” no cotidiano da criança, seja vivenciado por ela ou por outro. Esse tema será retomado na seção *A leitura do livro na perspectiva da literacia e da numeracia*, quando abordaremos a Teoria da Mente.

APÓS A LEITURA

É importante que os alunos saibam que, por meio da língua portuguesa, podem assumir a autoria de sua história, considerando que as aulas de Português são uma tríade entre língua, cultura e literatura, um espaço para construção de linguagem e competência leitora e de escrita.

É hora, então, de exercitar desenho e escrita, em paralelo. Trabalhamos aqui o **Eixo da Produção de Textos** da BNCC:



O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; (...) escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa (...).

E o objeto de conhecimento **Planejamento de texto**:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

E também o **Campo das práticas de estudo e pesquisa**:

(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Nesse momento, os alunos vão retomar a atividade pré-leitura, se reunindo em grupos ou trabalhando individualmente. Agora, eles vão revisar os desenhos que fizeram e reparar neles. O ideal é que você, professor, fomente o debate e incentive a conversa nesse momento. Trabalhe o olhar crítico em seus alunos, incluindo perguntas durante a observação dos desenhos.

- Por que esse lugar foi escolhido?
- O que ele tem de ruim?
- Vocês acham que esse lugar é triste? Por quê?
- Esse lugar parece com o início do livro **O desenho do mundo**?
- Como você acha que o Pontinho se sentiria nesse lugar?
- Como você se sente nesse lugar?
- Como transformar esse lugar para que você se sinta bem nele?

Após essa conversa, os alunos vão criar o seu espaço redesenhado, utilizando toda essa reflexão que o debate trouxe até aqui. Incentive que eles usem a criatividade para fazer essa nova representação.

Depois de representar seu novo espaço, peça que escrevam um texto sobre ele. O que mudou? O que foi mantido? Quais as principais diferenças entre o primeiro espaço e o segundo? Agora ele é um lugar feliz, um lugar melhor? Qual a maior diferença entre o antes e o depois?

Após a produção do desenho e do texto, peça que os alunos apresentem para a turma, mostrando o antes e o depois do local escolhido e lendo o seu texto. O ideal é que eles conversem bastante e troquem impressões sobre essa escolha e sobre tudo o que foi transformado e modificado. Essa parte da atividade aplica o **Campo das práticas de estudo e pesquisa**, da BNCC:



(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

4. A LEITURA DO LIVRO NA PERSPECTIVA DA LITERACIA

Na infância, as crianças são inseridas em diferentes contextos de usos significativos de linguagem oral e escrita, que lhes permitem construir os primeiros sentidos sobre o mundo letrado. Elas são expostas a interações de diferentes suportes textuais (com livros, revistas e jornais), ouvem histórias lidas e contadas pelos adultos e pares, narram suas próprias histórias por meio do jogo simbólico, brincam de recitar poe-

mas e parlendas, identificam algumas letras e sons do alfabeto, fazem seus primeiros ensaios escritos, dentre outros. Essas experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever, são denominadas de “literacia” por estudiosos da área (Mota, 2014; Sénéchal & LeFevre, 2003) e estão inseridas na BNCC (Brasil, 2018) e na atual PNA (Brasil, 2019).

Entre as habilidades linguísticas e cognitivas que contribuem para o desenvolvimento da alfabetização, temos o conhecimento das letras, a consciência fonológica, a consciência morfológica e o vocabulário. A consciência fonológica é definida como um pensamento reflexivo do aprendiz sobre os sons que compõem a fala, como as sílabas, as unidades intrassilábicas (rimas e aliteração) e os fonemas (Gombert, 2003). Ela é apontada como sendo habilidade-chave para a aquisição da relação entre letra e som, ou seja, da compreensão de que os sons da língua falada podem ser representados por escrito por meio das letras (Cardoso-Martins, 1995).

A criança fala e ouve palavras, mas isso não significa que ela reflita sobre como as palavras são compostas de unidades de som e que estas são representadas por letras/grafemas. Pensar a linguagem a partir de suas propriedades fonológicas requer um alto nível de abstração e controle cognitivo por parte da criança (Gombert, 2003). Dessa maneira, o esforço cognitivo realizado pelo aprendiz em perceber a linguagem como objeto de reflexão costuma ser difícil para as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas, geralmente, não têm qualquer conhecimento consciente e reflexivo das partes das palavras ou de como estas se combinam e se organizam. Para isso, precisam de instrução oral explícita, ou seja, precisam ter alguém que as ensinem sobre as formas e os sons que compõem as palavras (Gombert, 2003).

Os estudos da área demonstram que intervenções que promovem a consciência fonológica auxiliam não só a criança na aquisição e no desenvolvimento da linguagem escrita (Cardoso-Martins, 1995; Capovilla & Capovilla, 2000), mas atuam na remediação dos problemas de leitura que possam acontecer no percurso escolar (Buarque, Bryant, & Nunes, 1994).

Os livros de literatura são ideais para as brincadeiras de jogos orais escritos. O adulto pode estimular a reflexão de análise e síntese das estruturas sonoras que compõem a palavra falada. A análise diz respeito ao desmembramento da palavra em unidades de som, como as sílabas, rimas ou fonemas. Por exemplo, quais os sons dentro da palavra pontinho? /pon /ti/ /nho/. A síntese refere-se à junção de sílabas ou de fonemas na palavra falada. Por exemplo, se retirarmos o som /pon/ e colocarmos o som /po/, qual palavra é formada? /potinho/. Outros fonemas ou sílabas podem ser utilizados para formar

as palavras que tenham como base *_tinho*, como: *gatinho*, *ratinho*, *quentinho* etc. Esses diferentes processos de reflexão são primordiais para as crianças aprenderem a decodificar as palavras impressas, ao ler e codificar as palavras faladas ao escrever (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2007).

A importância dessas brincadeiras é despertar a curiosidade das crianças sobre os sons que compõem as palavras. Lembramos que, como as rimas são mais fáceis de serem identificadas e produzidas em relação aos fonemas, brincadeiras mais complexas relativas aos sons das palavras vão sendo oferecidas à medida que as crianças vão ampliando o seu conhecimento linguístico. Por fim, ressaltamos que os exemplos anteriormente apresentados sobre consciência fonológica envolvem a reflexão dos sons (fonemas, sílabas e rimas) e não dos nomes das letras. Sobre esse conhecimento, vamos comentar a seguir.

Comumente, no início do Ensino Fundamental, os nomes das letras são ensinados antes dos sons das letras. Isso porque o conhecimento do alfabeto tem sido indicado como uma das aprendizagens relacionadas à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem escrita (Barrera & Santos, 2016). Um dos motivos é que a pauta sonora de algumas letras corresponde, semelhantemente, a seus respectivos nomes. Por exemplo, a letra D pode apoiar a escrita da palavra dedo; letra V, veia; letra T, telefone; letra F, figo (Barrera & Santos, 2016). Nesse sentido, o nome da letra pode auxiliar a criança no domínio da correspondência letra/som, necessário para o desenvolvimento da habilidade de leitura (Ehri, 2013; Barrera & Santos, 2016).

Outra habilidade é o desenvolvimento do vocabulário. Ele está relacionado à capacidade da criança de aprender novas palavras e usá-las para expressar suas ideias. O vocabulário engloba dois aspectos: o desenvolvimento da compreensão (linguagem receptiva) e o desenvolvimento da fala (linguagem expressiva).

Segundo Oakhill, Cain e Elbro (2017), o vocabulário receptivo, que é o número de palavras faladas que são entendidas, desenvolve-se antes do vocabulário produtivo, que é o número de palavras produzidas. Isso explica por que as crianças mais novas conseguem entender palavras e frases antes de serem capazes de expressá-las.

Uma vez que as crianças começam a ter contato com a leitura e têm acesso a textos cada vez mais complexos, elas ampliam seu repertório linguístico via leitura. Em consequência, o vocabulário rico auxilia as crianças na compreensão do material lido, e a leitura ajuda no conhecimento e aprendizagem dos significados das palavras. Isso indica que vocabulário e compreensão da linguagem oral têm uma relação recíproca e crescente, na qual um depende do outro (Oakhill; Cain & Elbro, 2017).

O uso do livro de literatura pode ser um excelente recurso de ampliação do vocabulário da criança por diversas razões. A exposição aos livros de literatura infantil e a qualidade da interação entre adultos e crianças nos momentos de leitura (leitura compartilhada) são potencializadores do desenvolvimento de conhecimentos linguísticos orais e, conseqüentemente, do processo de alfabetização (Sénéchal & LeFevre, 2003). Os momentos de leitura compartilhada expõem as crianças a um repertório de palavras variadas e expressões sintáticas complexas em comparação com a linguagem usada durante as interações cotidianas. Além do mais, ao manusear os livros, as crianças aprendem as convenções básicas sobre os livros e a escrita, como a forma de segurar, passar a folha e a direção da escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Uma das fontes de ganho em relação ao conhecimento de vocabulário é o aprendizado sobre as menores unidades constituintes do significado das palavras, os morfemas. Por exemplo, a criança pode compreender os significados de palavras por meio dos significados dos morfemas, como na palavra laranjeira (laranja + -eira). O seu valor semântico do morfema ajuda a criança a entender palavras novas (exs.: goiabeira, mangueira) e a fazer relações com outras palavras (exs.: chaveiro, porteiro). No livro **O desenho do mundo**, a criança aprende que o pedacinho -inho da palavra pont**inho** significa diminutivo. Essa reflexão ajuda na generalização do significado do morfema -inho em outras palavras como peix**inho**, cadeir**inha** etc. Brincar, refletir sobre o papel dos morfemas é um tipo de aprendizagem que permite à criança ampliar seu vocabulário via o aprendizado de palavras complexas, bem como desenvolver uma habilidade importante para o desenvolvimento da consciência alfabética, a consciência morfológica (Mota, 2009).

A leitura compartilhada é uma abordagem de leitura de livros que conduz a criança como contadora da história, baseada na premissa de que elas aprendem a ler, quando estão ativamente envolvidas no processo. Em vez de serem ouvintes passivos, as crianças são protagonistas da leitura, cabendo ao adulto a função de mediação. Para isso, o adulto deve compreender que as falas extratextuais precisam estimular o repertório linguístico da criança, tanto oral como escrito. Questões como “O que aconteceu na história?” ou “Quem é o personagem?” contribuem para o desenvolvimento e para a ampliação do vocabulário expressivo. Por outro lado, as questões inferenciais como “Por que eles estão brigando?” ou “Como ele fez para...?” auxiliam as crianças a desenvolver habilidades mais refinadas, ligadas à compreensão auditiva e à interpretação textual (Pereira, Gabriel & Justice, 2020).

Além do desenvolvimento linguístico, as narrativas e as imagens contidas nas histórias literárias possibilitam à criança vivenciar histórias que dão pistas sobre estados de crenças, desejos, expectativas e sentimentos dos personagens dentro da trama narrativa (Rodrigues & Pires, 2010). A compreensão dos estados mentais (sentimentos, desejos, crenças, pensamentos e intenções), bem como a previsão do comportamento próprio e alheio, denominada de Teoria da Mente, é habilidade importante para o desenvolvimento socioemocional.

Com o desenvolvimento da Teoria da Mente, a criança começa a compreender que o outro é um ser pensante que tem estados mentais (exs.: desejos, sentimentos e crenças), os quais são refletidos no comportamento. Então, realizar inferências ou previsões sobre possíveis estados mentais do outro é requisito básico para o desenvolvimento social (Rodrigues & Pires, 2010). Nesse sentido, a literatura infantil pode ser um recurso importante para ampliar as habilidades infantis de compreensão das intenções, desejos, crenças, emoções e conhecimento de si próprio e dos outros (Silva, Rodrigues & Silveira, 2012).

O discurso parental, que envolve as conversas sobre pensamentos, desejos e sentimentos, surge como um fator preponderante para o reconhecimento das emoções pela criança e a sua capacidade de compreensão emocional (Kostelnik et al, 2012). Teglasi e Rothman (2001) apresentam uma descrição de intervenções que podem auxiliar as crianças no seu desenvolvimento socioemocional. Isso pode ser realizado com perguntas que estimulam a compreensão das pistas sociais em diferentes níveis como: (1) o que está acontecendo?; (2) o que os personagens estão pensando e como eles estão se sentindo?; (3) quais são as intenções e metas dos personagens?; (4) o que os personagens alcançam com suas ações?; (5) como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?; (6) quais são as lições aprendidas?

5. A LITERACIA FAMILIAR: UM TRABALHO CONJUNTO ENTRE EDUCADORES E FAMÍLIA

A definição de literacia familiar envolve um conjunto de práticas parentais educativas ligadas à alfabetização. São atividades que envolvem os usos e as funções da língua escrita e aquelas relacionadas à aquisição do código escrito. Antes de iniciar a alfabetização escolar, as crianças já adquiriram algum conhecimento linguístico no seu ambiente doméstico. Esse conhecimento, segundo pesquisadores, apoia as aprendizagens esco-

lares sobre a linguagem escrita e, conseqüentemente, influencia no desenvolvimento da leitura e escrita. Estudiosos do desenvolvimento humano, como Bronfenbrenner (1996) e Vygotsky (2007), notaram o papel e a responsabilidade do adulto em levar a criança a pensamentos cada vez mais complexos. Um adulto atento ou responsivo pode servir de andaime/apoio para as aprendizagens das crianças. Ademais, os pais ou responsáveis são modelos de leitores que influenciam as crianças, pois o comportamento de uma criança é afetado ou modificado pela observação dos comportamentos dos adultos (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008). Adultos que sejam leitores ávidos podem inspirar as crianças a desenvolverem um amor pela leitura que poderá durar por toda a vida.

Pesquisas apontam que a leitura parental fortalece o vínculo afetivo entre pais e filhos, ao mesmo tempo em que promove o amor pela leitura por meio da curiosidade e imaginação (Towell et al. 2019).

A seguir, vamos apresentar algumas sugestões de atividades de literacia que podem ser desenvolvidas pela família. Porém convém destacar que a afetividade na interação entre o adulto e a criança é a base para os momentos de aprendizagem sobre leitura e escrita. É no campo das interações que se constitui o ato educativo.

Primeiramente, vamos apresentar duas sugestões de momentos de interação nos quais os adultos podem propor experiências linguísticas relacionadas à aquisição do código da língua, ou seja, aquelas que levam a criança a refletir sobre a relação entre letras e som. São sugestões que envolvem a consciência fonológica e o conhecimento do nome da letra. Vejamos a seguir.

1. Brincar de construir palavras com o pedacinho **_inho**, como em **pontinho**. Essa brincadeira deve, inicialmente, ser feita oralmente, com o objetivo de levar a criança a pensar sobre os sons finais das palavras. Caso a criança esteja no período de alfabetização, a palavra escrita pode ser mostrada, dando-se destaque à sequência de letras que representa o som das rimas. Esse tipo de intervenção auxilia na construção do conhecimento de que os sons são representados nas letras.

2. Brincar de falar ou escrever listas de palavras com os mesmos sons iniciais. Sugerimos a utilização dos personagens que aparecem na história. Por exemplo, as palavras com o som inicial /p/ ponto e // de linha. Se a criança ainda não está alfabetizada, ela pode ditar (falar) a palavra e o adulto ser o escriba. Ao escrever, o adulto mostra a direção da escrita, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Além disso, mostra que os sons das palavras são representados por letras.

Por fim, apresentamos outras sugestões de momentos que estimulam os usos e funções da língua escrita, por meio da mediação do adulto. Destacamos duas práticas

de leitura de livros de literatura infantil que consideramos especialmente potentes no cotidiano das crianças: a leitura em voz alta pelo adulto e o reconto oral pela criança. Nessas práticas, o adulto e as crianças compartilham situações de usos da linguagem escrita, criando oportunidades para que as crianças produzam a linguagem.

Questionário autorreflexivo de prática de literacia para os pais e/ou responsáveis

1. Sou modelo de leitura para a criança? Em quais momentos?
2. Com que frequência conto história para ela? Percebo que são momentos em que há interação?
3. A que tipo de materiais escritos ela tem acesso?
4. Diante da leitura deste material, quais atitudes realizo na promoção da literacia familiar e quais posso modificar?

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRERA, S. & SANTOS, M. J. "Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita". *Boletim – Academia Paulista de Psicologia*, 36(90), pp. 1-15, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em setembro de 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUARQUE, L.; BRYANT, P. & NUNES, T. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPOVILLA, A. & CAPOVILLA, F. "Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), pp. 07-24, 2000.

CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAUSTER, T. & FERREIRA, L. *Por que ler?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

- EHRI, L. C. "Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário". In: MALUF, M. R. & CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.) *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- GOMBERT, J. "Atividades metalingüísticas e aquisição da leitura". In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e Aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- KOSTELNIK, M. et al. *Guia de aprendizagem e desenvolvimento social da criança*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- LEFEVRE, J.-A., et al. "Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years". *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(2), pp. 55-66, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0014532>. Acesso em outubro de 2021.
- MOTA, M. M. P. E. "Home Literacy e alfabetização: uma revisão sistemática da literatura". *Psicologia Argumento*, v. 32 no 78, pp. 109-115, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.32.078.AO06>. Acesso em outubro de 2021.
- OAKHILL, J.; CAIN, K & ELBRO, C.. *Compreensão de leitura. Teoria e prática*. São Paulo: Hogrefe Verlag, 2017.
- PEREIRA, A. E.; Gabriel, R. & JUSTICE, L. M. "O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na Educação Infantil". *Ilha do Desterro*, 72(3), pp. 201-221, 2019.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. "O livro é passaporte, é bilhete de partida". In: PRADO, J. & CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor - pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- RAMOS, A. C. *Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Editora DCL, 2006.
- RODRIGUES, M. C. & PIRES, L. G. "Teoria da mente: Linguagem e contextos de desenvolvimento infantil". In: M. C., RODRIGUES; T. M., SPERB (Orgs.). *Contextos de desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Vetor, 2010.
- SÉNÉCHAL, M. & LEFEVRE, J. "Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study". *Child Development*, v. 73, no 2, pp. 445-460, Jan. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>. Acesso em outubro de 2021.
- SILVA, R.; RODRIGUES, M. & SILVEIRA, F. "Teoria da Mente e Desenvolvimento Social na Infância". *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), pp. 151-159, 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200008>. Acesso em novembro de 2021.
- SOUZA, Bianca Lopes. *A importância dos contos de fadas para o processo de amadurecimento da criança*. TCC – Espaço Néctar. Rio de Janeiro, 2011, 16f.
- TEGLASI, H. & ROTHMAN, L. (2001). "Stories: A Classroom-Based Program to Reduce Aggressive Behavior". *Journal of School Psychology*, 39(1), pp. 71-94, 2001.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- TOWELL, J. L., et al. "Reading to babies: Exploring the beginnings of literacy". *Journal of Early Childhood Literacy*, pp. 321-337, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468798419846199>. Acesso em novembro de 2021.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHITEHURST, G. J. & LONIGAN, C. J. "Child development and emergent literacy". *Child Development*, 69(3), pp. 848–872, 1998.

YUNES, Eliana & OSWALD, Maria Luiza (orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

YUNES, Eliana & ROCHA Alessandro (Orgs.). *Biblioteca e ações de leitura*. Rio de Janeiro: Editora Reflexão, 2015.

7. SOBRE AS AUTORAS DO MATERIAL

Bárbara Anaissi e Laura Souza

Carta ao professor / A importância da leitura literária / Propostas de abordagem em sala de aula

Bárbara Anaissi é graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela ECO/UFRJ, pós-graduada em Leitura: Teoria e práticas – Formação do leitor em múltiplas linguagens pela Cátedra Unesco de Leitura / PUC-Rio, e mestranda em Memória Social pela UniRio. Atua no mercado editorial desde 1993, nas áreas de edição, formação de leitores, biblioterapia, redação, assessoria de imprensa, marketing e eventos. Foi curadora do Prêmio Literário do Ensino Fundamental entre 2018 e 2020, e é coautora de *Biblioteca e ações de leitura*, organizado por Eliana Yunes e Alessandro Rocha (Editora Reflexão, 2015).

Laura Souza é graduada em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda pela FACHA – Faculdades Integradas Hélio Alonso. Iniciou sua carreira no mundo livreiro como bibliotecária e logo seguiu para o mercado editorial, onde atua desde 2010. Com experiências nas áreas de coordenação editorial, assessoria de imprensa, marketing, eventos, redes sociais, produção de conteúdo, revisão e preparação de textos, já prestou serviços para empresas como Gato Sabido, Editora Ciência Moderna, Editora Elsevier e Rara Cultural.

Sílvia Brilhante

A leitura do livro na perspectiva da literacia/A literacia familiar: um trabalho conjunto entre educadores e família

Psicóloga da infância e adolescência e pedagoga. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tem experiência como coordenadora pedagógica no setor público, na Educação Infantil. Atualmente, é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação – Grudhe (PUC-Rio). Os seus interesses de pesquisa se concentram na Psicologia Escolar e Educacional, atuando principalmente com seguintes temas: funções executivas, metacognição, leitura e escrita, estratégias de aprendizagem, emoções acadêmicas e dificuldades de aprendizagem.

