



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE A DISTÂNCIA

EMANOELA DA GUIA DAVI GOMES PIMENTEL

**A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE LUCENA-PB**

**LUCENA- PB
MAIO/2021**

EMANOELA DA GUIA DAVI GOMES PIMENTEL

**A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE LUCENA-
PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na modalidade à Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Dr^a Aline de Moraes Limeira.

**LUCENA- PB
MAIO/2021**

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

P6441 Pimentel, Emanoela da Guia Davi Gomes.

A leitura na educação infantil: desafios do ensino remoto no município de Lucena-PB / Emanoela da Guia Davi Gomes Pimentel. - João Pessoa, 2021.

58 f. : il.

Orientação: Aline de Moraes Limeira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - modalidade à distância) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Leitura. 3. Ensino remoto. 4. Prática docente. I. Limeira, Aline de Moraes. II. Título.

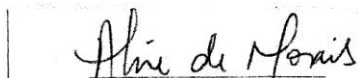
UFPB/BS/CE

CDU 373.2:028(043.2)

**A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE LUCENA-
PB**

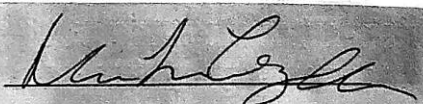
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



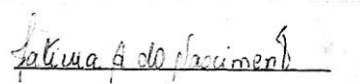
Profª Drª Aline de Moraes Limeira

Universidade Federal da Paraíba-UFPB



Profª Drª Maíra Lewtchuk Espíndola

Universidade Federal da Paraíba-UFPB



Profª Drª Fátima Aparecida do Nascimento

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter concluído minha Graduação em Pedagogia.

Às minhas filhas Maria Cecília e Júlia e ao meu esposo José Augusto pela paciência e compreensão nos momentos de cansaço e desânimo.

À minha irmã Jusa por me auxiliar sempre nas ferramentas de manuseio do computador.

À minha irmã Luciana e a minha mãe Maria, por me incentivarem, sempre demonstrando palavras de compreensão, persistência, coragem e muito amor. À minha orientadora Aline de Moraes Limeira, por acompanhar no meu TCC, com paciência, carinho, conselhos, sendo uma amiga, grande companheira, que levarei comigo para toda a vida.

Além da minha orientadora, agradeço a minha professora Giuliana que me ajudou com atenção a trilhar esse caminho acadêmico.

Quando a circunstância é boa, devemos desfrutá-la; quando não é favorável devemos transformá-la e quando não pode ser transformada, devemos transformar a nós mesmos.
(Viktor Frankl)

RESUMO

A reflexão realizada neste estudo é acerca da leitura na Educação Infantil e os seus desafios através do ensino remoto, em tempos de Pandemia da Covid 19, tendo como foco o ambiente educacional, buscando também refletir sobre as experiências dos profissionais da instituição nas suas práticas de leitura em especial, para a primeira etapa dos anos iniciais da Educação Básica. Essa pesquisa terá como objetivo geral analisar as práticas docentes mediante as atividades de incentivo a formação de crianças leitoras, na educação infantil, mesmo que sendo de forma remota. Para melhor embasar o estudo faremos uso da pesquisa no contexto de investigação, qualitativa e bibliográfica, e também do recurso metodológico da entrevista com profissionais da educação infantil, em uma escola municipal de Lucena, no estado da Paraíba. Buscamos analisar a prática docente e a defasagem no que se refere à leitura em sala dos Pré I, II, III, IV, possibilitando a reflexão e o debate sobre o papel fundamental da leitura desde o início da Educação Básica. Tomamos como base alguns teóricos e suas reflexões acerca do desenvolvimento e aprendizagem, tais como Piaget (1996), Vygotsky (1984), Solé (1998), Neves & Corsino (2017), Amorim e Farago (2015), Armadilha e Silva (2016), Pereira (2017), Castrillon (2011), Ferreira & Teberosky (1999), Lazzarin (2017), Coelho (2015), Duarte (2004), Santos, Silva, Gomes & Fernandes (2020), Salles & Freitas (2010), Silva (2003), Dinorah (1996). Da mesma forma, analisamos documentos do Ministério da Educação (MEC), como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (DCNS, 2010) os Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, reeditado em 2018), PISA (2018), IDEB Paraíba, (2019). Assim, reconhecemos a importância contextualizada da leitura na escola, mais precisamente na Educação Infantil no Ensino Remoto no município de Lucena PB.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil. Leitura. Ensino Remoto. Prática docente.

ABSTRACT

The reflection carried out in this study is about reading in Kindergarten and its challenges through remote learning, in times of Pandemic of Covid 19, focusing on the educational environment, also seeking to reflect on the experiences of the institution's professionals in their practices of reading in particular, for the first stage of the early years of Basic Education. This research will have as a general objective to analyze the teaching practices through activities to encourage the formation of reading children, in early childhood education, even if remotely. To better support the study, we will use the research in the context of investigation, qualitative and bibliographical, and also the methodological resource of interviewing professionals in early childhood education, in a municipal school in Lucena, in the state of Paraíba. We seek to analyze the teaching practice and the gap with regard to reading in the classroom of Pre I, II, III, IV, enabling reflection and debate on the fundamental role of reading since the beginning of Basic Education. We take as a basis some theorists and their reflections on development and learning, such as Piaget (1996), Vygotsky (1984), Solé (1998), Neves & Corsino (2017), Amorim and Farago (2015), Armadilha and Silva (2016), Pereira (2017), Castrillon (2011), Ferreiro & Teberosky (1999), Lazzarin (2017), Coelho (2015), Duarte (2004), Santos, Silva, Gomes & Fernandes (2020), Salles & Freitas (2010), Silva (2003), Dinorah (1996). Likewise, we analyzed documents from the Ministry of Education (MEC), such as the Common National Curriculum Base (BNCC, 2017) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. (DCNS, 2010) the National Curriculum Parameters of Quality for Early Childhood Education (2006, reissued in 2018), PISA (2018), IDEB Paraíba, (2019). Thus, we recognize the contextualized importance of reading at school, more precisely in Early Childhood Education in Remote Education in the municipality of Lucena PB.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Reading. Remote Teaching. Teaching practice.

Sumário

INTRODUÇÃO	09
-------------------------	-----------

Capítulo 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO COM REFERENCIAIS TEÓRICOS	12
---	-----------

Capítulo 2 – NORMAS, LEIS E REGULAMENTAÇÕES: ORIENTAÇÕES NACIONAIS	24
---	-----------

2.1 Os parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil	24
---	----

2.2 As DCNS da Educação Infantil	28
--	----

Capítulo 3 - EXPERIÊNCIAS NA PANDEMIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM LUCENA/PB	39
--	-----------

3.1 Entrevistas com gestores do ensino público: coordenação e direção	47
--	----

3.2 Entrevistas com docentes: os desafios do ensino remoto para crianças	49
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	55
--------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos grandes desafios dos docentes na escola pública é a defasagem referente à leitura nos anos iniciais da educação básica. Segundo pesquisas recentes, ler e escrever continuam sendo práticas obrigatórias dissociadas da realidade dos discentes. Esta pesquisa tem como objetivo principal promover a reflexão acerca do papel formador das práticas de leitura na Educação Infantil, refletindo o trabalho docente em salas dos Pré I, Pré II, III e Pré IV da educação infantil, tendo como foco a realidade educacional nesse contexto remoto.

O Brasil apresenta dados em relação aos demais países no mundo conforme o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2018) a respeito do Ensino da Leitura no Fundamental, Anos Iniciais em Língua Portuguesa e demais disciplinas:

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009. (INEP, 2018). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é responsável pela aplicação do Pisa no Brasil. (MEC, INEP, 2018).

Deste modo, a prática da Leitura tem sido foco para reflexões entre professores e estudiosos das diferentes áreas da educação, levando em conta a diversidade cultural, social, econômica de cada região brasileira, no sentido das variações linguísticas.

Nesta perspectiva, é preciso reconhecer a importância das diversas linguagens presentes na leitura como instrumento de construção do conhecimento materializado na oralidade, na escrita, incorporando ações didáticas significativas ao cotidiano institucional. Assim, essas atividades realizadas possibilitarão o desenvolvimento não só nos aspectos relacionados à leitura e escrita, mas também nos afetivos e sociais que valorizam a prática

cotidiana literária na Educação Infantil, é o que defenderá Solé (1998), com as estratégias de leitura e Silva (2003), com leitura na escola e sua importância.

Vale salientar que para formarmos cidadãos mais sensíveis e atuantes na sociedade, é indispensável que se agregue nas escolas uma política pública de incentivo a leitura por meio das práticas pedagógicas, isto é, promovendo a inclusão de novos leitores na educação. De um modo geral, é por meio do incentivo a leitura nos espaços escolares, que conseguirão bons resultados qualitativos efetivos nos índices na educação.

Todas as reflexões dessa pesquisa referem-se sobre o fato de que a leitura não é uma habilidade que se exige como aprendizagem formal no ambiente educacional. Neste contexto, as práticas de leitura têm múltiplos sentidos para esse nível de aprendizagem, como prática cultural, principalmente quando as crianças gostam mesmo de ouvir histórias, sejam contos, fábulas entre outras, como também narrando, encenando. Ou seja, como experimentação, como ação que atribuem para despertar as emoções, mas não como componente curricular. Por isso, a leitura não aparece desse modo, como exigência na Educação Infantil, nas DCNs, nos Parâmetros ou na BNCC. Quando aparece, o termo leitura nesses documentos o sentido é sempre amplo.

De acordo com os documentos que norteiam a educação nacional, a leitura precisa ser usada como objeto de aprendizagem, é necessário que ela faça sentido para o estudante, afastando-se, assim, daquela aprendizagem em que o aluno/leitor não vê referência e nem sentido naquilo que lê, é preciso aproximá-la da compreensão do discente, favorecendo seu processo pessoal de constituição do conhecimento e de outras capacidades necessárias à cidadania.

Desta maneira, teremos como objetivo geral aqui neste estudo, investigar acerca do papel formador da leitura na Educação Infantil, relacionando a análise às experiências atuais nesse contexto de pandemia numa rede de ensino público na Paraíba. A metodologia utilizada estava pautada em duas tarefas: 1 - a investigação qualitativa, ou seja, pesquisa qualitativa, bibliográfica, analisando e realizando um levantamento bibliográfico com os principais estudos produzidos no campo da Educação sobre a temática;

2 – a realização de entrevistas para subsidiar as pesquisas sobre a experiência de atuação dos docentes na rede pública de ensino da educação infantil e suas práticas de leitura no contexto atual de pandemia, analisando assim, os desafios, as práticas, as dificuldades e as superações dessas instituições e sujeitos. Assim, a estrutura deste trabalho estava composta por três capítulos.

O primeiro, intitulado **Considerações sobre a leitura na Educação Infantil**, vai analisar dados oficiais sobre educação infantil e pesquisas recentes e os debates que elas trazem sobre essa temática. O capítulo segundo, intitulado **Normas, leis e regulamentações: orientação nacional** vai estudar as DCNS da educação infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil e a BNCC e as orientações sobre leitura para Educação Infantil. O terceiro capítulo, intitulado **Experiências na pandemia: a educação infantil em Lucena/PB** vai analisar as entrevistas realizadas com gestores do ensino público (coordenação e direção) e com docentes, pensando sobre os desafios do ensino remoto para Educação Infantil.

CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO COM REFERENCIAIS TEÓRICOS

Na perspectiva de análise aqui realizada sobre a prática de leitura na Educação Básica, em especial na Educação Infantil, pretende-se descrever alguns aspectos da linha histórica de atendimento escolar dessa modalidade de Ensino, pensando sobre como se deu a expansão da educação infantil no Brasil, bem como apresentar alguns importantes estudos e dados estatísticos sobre a temática.

O percurso histórico, político e social da implantação de creches e pré-escolas em termos legais de atendimento à infância têm como um dos marcos o ano 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e, no Brasil o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Todos foram resultados dos movimentos sociais de “luta por creche” e orientaram a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos, para compreensão desses espaços com um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social (CNE/CEB, 2009, pg.81).

A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito a criança de 0 a 6 anos de idade em Creches e pré-escola sob a luz da legislação está garantida a obrigatoriedade da educação e sua gratuidade da educação em geral, em particular, a educação infantil:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolares. (CNE/CEB, 2009, p.81).

A Educação Infantil insere-se nas iniciativas relacionadas às questões do direito à educação, das responsabilidades dos órgãos oficiais e de toda

sociedade, foram alcançados avanços significativos com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9.394/1996 (CNE/CEB, 2009, pág.81). Estes marcos legais trouxeram importantes mudanças nas políticas de atendimento educacional oferecido às crianças de 0 a 5 anos de idade garantindo não somente o direito à educação de qualidade, mas também colocando a criança como sujeito de direitos e do respeito por sua condição de pessoa, vivendo o seu "tempo de Infância." (MEC, 2018).

As creches e pré-escolas passaram a estabelecer novo alinhamento para superar toda sua problemática, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização a partir daí que a lei nº9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentou a introduzir a Educação Infantil inserida na educação básica como a integração das creches no sistema de ensino juntos com a pré-escola compondo a primeira etapa da Educação Básica. (LDBEN, 1996; RCNEI;1988):

O trajeto da Educação Infantil no Brasil com base nos documentos oficiais a LDB lei 9.1394/96, em seu Art. 29 define a educação infantil, primeira etapa da educação base, tem como intenção o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando ação da família e sociedade. LDB, lei12. 796, de 2013. Conforme está prevista na legislação a idade para matrícula na Educação Infantil, conforme Art. 30 aponta que será oferecida em: I. Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II. Pré-escolas para as crianças de quatro á cinco anos de idade. (redação dada pela lei nº 12.796, de 2013) de acordo a determinação no art.4 incisos II e X, da lei de Diretrizes e Base da Educação. (BNCC, 2017).

Para Neves e Corsino (2017) em seu artigo “Produção Acadêmica sobre alfabetização, mapearam os estudos sobre a leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013” procurando refletir sobre:

[...] mapear o estado do conhecimento sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil na produção acadêmica brasileira entre 1973 e 2013. Algumas questões 2 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA orientaram essa investigação: o que o campo da Educação Infantil no Brasil tem produzido de conhecimento em relação às especificidades do trabalho com a leitura e a escrita na educação das crianças até

seis anos de idade? Que temas foram priorizados pelas pesquisas educacionais que se inserem no campo da Educação Infantil? Observa-se uma mudança significativa de pressupostos teóricos, objetivos, metodologia ao longo das décadas analisadas? Como esses estudos se situam frente à polêmica sobre a adequação de se alfabetizar ou não na pré-escola, que marcou essa temática no campo da Educação Infantil? (NEVES; CORSINO, 2017, p. 02).

As pesquisadoras apresentam resultados quantitativos e também percentuais com base nas análises de dados dos documentos acadêmicos na pesquisa de modo a constatar as mudanças no conhecimento produzido gradativamente no “o período de expansão da pós-graduação no Brasil e a constituição da Educação Infantil como objeto de investigação” no campo educacional no país, principalmente com a leitura e escrita na educação das crianças até seis anos de idade, entre os anos de 1973 a 2013. Da mesma forma, buscam analisar “quais processos foram determinantes para se

alfabetizar ou não na pré-escola e como era compreendida”. Outra informação pertinente neste artigo das autoras é a percepção de que ao longo dos períodos entre 1973 a 2013, ou seja, 40 anos, houve muitas divergências e embates entre as concepções pedagógicas que corroboram para as questões relacionadas à alfabetização e na área da Educação Infantil (NEVES; CORSINO, 2017).

Segundo elas, a área de Educação detém pouco mais da metade destas produções sobre o tema, evidenciado que o tema alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil são de interesse não apenas desta área, mas também da Psicologia (NEVES; CORSINO, 2017, pg. 06-07). Nos primeiros intervalos de tempo, entre os anos de 1973 -1989, observam-se poucos estudos a respeito da educação para crianças com 0 a menos de sete anos em creches e a pré-escolas e a influência marcante e a compreensão como uma política de educação compensatória:

Os interesses, majoritariamente expressos pelas pesquisas sobre Educação Infantil, buscam responder perguntas sobre o funcionamento e a avaliação de políticas públicas, a história do atendimento à criança de zero a seis anos, papel a ser desempenhado pelos professores e as instituições que atendem essas crianças. Em segundo lugar, ficariam indagações, por exemplo, sobre o que vem sendo feito no interior das instituições: como as professoras atuam, como as crianças se apropriam dessa ação, o que se considera adequado de ser ensinado às crianças, qual a melhor forma de fazê-lo, como vem sendo levado a cabo o desafio de assegurar o direito à educação a crianças de zero a

seis anos. É precisamente dentro desse segundo grupo que as pesquisas sobre oralidade, leitura e escrita se inserem (NEVES; CORSINO, 2017, p. 14 a 18).

No que se refere aos dados estatísticos disponibilizados pelos órgãos públicos, acessamos números bastante importantes que são os resultados atuais em educação na Paraíba, em conformidade com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, Paraíba, 2019). Com base no resultado do IDEB 2019 na Paraíba, evidencia-se que, apenas 42% dos estudantes chegam até o final do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental com proficiência adequada em leitura e interpretação de textos. Estes percentuais comprovam que menos da metade dos alunos concluem esta modalidade de ensino com aprendizagem satisfatória em Língua Portuguesa. E que os 31% dos estudantes apresentam proficiência adequada em Matemática com isso comprovam-se que menos de um 1/3 dos estudantes concluem o final do 5º ano com conhecimentos adequados:



O problema decorrente desses resultados é que quando o processo de alfabetização não ocorre adequadamente na idade certa (1º, 2º anos), o resultado dessa problemática, reflete no aumento nos índices de aprovação dos alunos não alfabetizados que chegam à conclusão do 5º ano do Ensino Fundamental- Anos

Iniciais. Consideramos que esta é uma temática pertinente, para ser observada na escola, pois busca evidenciar questionamentos referentes às práticas docentes no decorrer de todo processo de ensino aprendizagem das crianças em leitura no final da educação infantil e aptas para o 1º ano dos anos iniciais da educação básica, por se tratar de um instrumento muito relevante de ensinar e aprender de muitos professores.

Neste recorte de notícia do Jornal G1 Paraíba, publicado em 15 de setembro de 2020, constata-se os dados oficiais atuais e mais recentes sobre a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2019 no nosso Estado:

A Paraíba voltou a superar a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pela sétima vez seguida, para os primeiros anos de aprendizagem (até o 5º ano) em 2019, conforme levantamento divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nesta terça-feira. (Jornal, G1 Paraíba, 2020).

Neste sentido, sabemos da importância social das práticas da leitura na Educação Infantil como fator primordial, para o processo cognitivo dos alunos, deste modo, indagamos como os professores pensam e sabem a respeito desta ação, e, quais são as expectativas de aprendizagem como também o seu papel crucial na avaliação dos professores em seus conceitos de ensino.

Em outros termos, sabe-se que muitos instrumentos pedagógicos voltados para o ato de ler e escrever foram utilizados durante muitos anos, décadas com o intuito trabalhar com os alunos a leitura de modo obrigatório. O que se refere ao ato de ler decodificando, memorizando e escrever codificando por meio dos exercícios de prontidão ou mecanizados. Segundo pesquisas recentes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes /Pisa (BRASIL, 2019) a leitura continua sendo usada como prática obrigatória e dissociada da realidade dos nossos alunos nos dias atuais (IDEB, SAEB, 2019).

No artigo Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor investigar política de implantação na Educação Infantil, do Programa Nacional Biblioteca da Escola – (PNBE), há o entendimento de que ler literatura é um direito, e o programa é um possível caminho em que esse direito pode se realizar (ARMADILHA; SILVA, 2015). Compartilhamos a ideia de que Ler é um direito de todos que, porém, não é assegurado a todas as crianças brasileiras:

Nas últimas décadas, a literatura brasileira para a infância tem apresentado produções de qualidade com os mais variados enfoques e temas, em paralelo à literatura geral. Entretanto, para que essa produção chegue aos leitores, à instituição de uma política de formação de leitores é condição básica; assim, ao se promover a democratização da leitura e da literatura entre crianças das escolas brasileiras, pode-se reverter a tendência histórica do acesso aos livros e à leitura como bens culturais disponíveis apenas a parcelas da população (ARMADILHA; SILVA, 2015, p.92-93.).

Segundo as autoras, é preciso considerar que o acesso à leitura literária é essencial para um Brasil leitor:

A promoção da leitura literária por meio de política pública é, sem dúvida, a oportunidade de superar as lacunas da formação do leitor no Brasil. Entendemos que tal política deva envolver ações sobre o financiamento, as responsabilidades nas instituições de ensino, do gestor, do aprendiz, do educador, sua formação, e o compromisso de todos os segmentos sociais com a prática de educar, incluindo os familiares e a escola. Esperamos que essa promoção fomentasse uma visão crítica do mundo e permita ao sujeito inserção social para a cidadania, para o exercício de seus direitos e deveres. (ARMADILHA; SILVA, 2015, p.03).

Como observam alguns estudiosos, o interesse pela investigação do tema, pelo viés da gestão de políticas públicas e da formação do leitor infantil deve estar embasado no pressuposto de que a linguagem e os enredos literários proporcionam à criança a possibilidade de adquirir auto estima, identidade cultural, independência e capacidade para lidar com o mundo à sua volta (TUTTLE; PAQUETTE, 1991).

No artigo “As práticas de leitura na educação infantil” as autoras destacam que “a leitura iniciada desde a Educação infantil deve ser considerada para enriquecer o potencial linguístico”, promovendo oportunidade “mais eficaz de educação, desenvolvendo a linguagem e o desempenho intelectual das pessoas”, aumentando, com isso, “a transmissão de conhecimento, auxiliando na formulação de perguntas e respostas correspondentes” (AMORIM; FARAGO, 2015, p.134-135).

E complementam:

A leitura deve ser constantemente trabalhada por meio das atividades pedagógicas, com grande quantidade de textos e livros da literatura infantil. Percebe-se a necessidade da aplicação coerente de atividades que despertem o prazer de ler, e estas devem estar presentes diariamente na vida das crianças. Devemos transmitir essa convicção aos que estão iniciando a leitura, para o progresso de seu desenvolvimento, sendo uma experiência sistematicamente positiva com a linguagem antes do contato com os meios de comunicação. Pretende-se nesse estudo, analisar o ensino de leitura na Educação Infantil, ressaltando a importância e a contribuição do ensino para o indivíduo se tornar um bom leitor, e se inserir em uma sociedade letrada (AMORIM; FARAGO, 2015, p. 135-136).

Diante da perspectiva das autoras, compreende-se que a formação de leitores vai além do hábito do prazer em ler. É preciso formar praticantes iniciantes da leitura literária desta a primeira infância. Destaca-se, neste contexto, que a partir desse aspecto, a formação de leitores requer condições capazes de subsidiar a promoção da leitura prazerosa em ambientes letrados, considerando que os nossos alunos, desde a Educação Infantil, devem tenham acesso a diversos livros paradidáticos e diferentes textos que circulam “em campo da vida social” (BNCC, 2017). Nesta lógica, defendemos também que, “por ser assim, o direito de ler e escrever na escola, se faz indispensável e inclusivo numa sociedade mais e mais letrada” (CASTRILLÓN, 2011, p. 8).

Sobre isso, pesquisadores sinalizam para a difícil realidade social que nos cerca:

O real desafio é da crescente desigualdade: o abismo que já separava os não alfabetizados dos alfabetizados tem se alargado ainda mais. Alguns nem sequer conseguiram chegar aos jornais, aos livros e às bibliotecas, enquanto outros correm atrás de hipertextos, correio eletrônico e páginas virtuais de livros inexistentes. Seremos capazes de criar uma política do acesso ao livro que incida sobre a superação dessa crescente desigualdade? Ou nos deixaremos levar pela voragem da competição é do lucro, mesmo que a própria idéia de democracia participativa pereça nessa tentativa? (FERREIRO, 2008, p.8).

A prática de leitura e o acesso à Literatura Infantil e a sua importância na Educação Infantil decorrem das políticas públicas inclusivas, quando da promoção vem de ações para o acesso aos livros nas salas de aulas e também nas salas de leitura das escolas em todo o país. Afinal, “a Literatura Infantil é um instrumento essencial em sala para o desenvolvimento dos pequenos leitores

momentos de grandes alegria e aprendizado”, e fazendo “com que eles estejam cada dia mais interessados em ler.” Isto é, “despertando o gosto pela leitura.” (PINATI, 2017, p. 49),

O entendimento que partilhamos sobre essa prática é de que:

A leitura deve ser constantemente trabalhada por meio das atividades pedagógicas, com grande quantidade de textos e livros da literatura infantil. Percebe-se a necessidade da aplicação coerente de atividades que despertem o prazer de ler, e estas devem estar presentes diariamente na vida das crianças. Devemos transmitir essa convicção aos que estão iniciando a leitura, para o progresso de seu desenvolvimento, sendo uma experiência sistematicamente positiva com a linguagem antes do contato com os meios de comunicação (AMORIM; FARAGO, 2015, p.21).

Assim, compreendemos que o estímulo para a leitura deve começar desde cedo, criando na criança um vínculo afetivo com a leitura, tendo a prática como um momento de prazer, excluindo o rótulo de que ler não é legal, e somos nós os adultos que temos que incentivar o interesse e gosto pela leitura. Para tanto, a leitura quando trabalhada desde cedo com as crianças pequenas na Educação Infantil é “um excelente instrumento pedagógico que auxilia no processo de alfabetização”, facilita o aprendizado “o conhecimento das letras, desenvolve a oralidade e a imaginação dos pequenos pelo gosto no prazer em ler” (PINATI, 2015, p. 50-51). Ou seja, compreender a importância da Literatura infantil e estimular a formação dos pequenos para o hábito da leitura por prazer na infância é contribuir para o desenvolvimento de um sujeito crítico, responsável e atuante na sociedade.

Com base no que foi destacado acima, é de extrema relevância perceber que a leitura nos anos iniciais deve ser trabalhada considerando a criança como ser em formação. Neves e Corsino (2017) apresentam em suas teorias as concepções de conhecimento do ensino de leitura e escrita na educação infantil e, no que se refere à prática docente no campo de alfabetização, afirmam que deve ser favorecido um ensino contextualizado.

Para Castrillon (2011) a leitura desde cedo exerce um poder transformador para a sociedade, sendo um direito essencial para o ser humano, portanto, é necessário que a criança tenha contato em sua formação humana, integral, social por meio da leitura nos diversos espaços de vivência.

Já Amorim e Farago (2015), apresentam a tese sobre como a leitura deve ser vista no espaço escolar, apontando que a escola em si deve nortear atividades

que despertem o prazer em ler, não só na leitura obrigatória e enfadonha como acontece na maioria das escolas, principalmente na educação infantil, na qual a literatura deve ser apresentada de maneira que instigue o poder encantador dos livros literários. Para Armadilha e Silva (2015) a promoção da leitura literária, o acesso literário a todos por meio de políticas públicas diminuiria a grande lacuna que existe no Brasil atualmente, devido ao déficit que temos em formar cidadãos leitores, ou seja, os baixos índices na leitura. Deste modo, a literatura deve ser vista como um direito essencial de pertencimento ao mundo tornando-o sujeito de direitos e deveres.

No livro *Literatura na Educação Infantil, acervos, espaços e mediações*, o capítulo “Entrar na cultura escrita pela porta da literatura infantil: Reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos trilhas” ressalta “a importância na parte dos conhecimentos e compreensões obtidos tanto no processo de elaboração de materiais” para promover “a incorporação de práticas em torno de livros de literatura infantil no ensino inicial da leitura, da escrita e da oralidade”, quanto no derivado da pesquisa sobre o uso de tais materiais em sala de aula (CARDOSO, 2001, p. 81).

No estudo, aponta-se para a implementação de práticas em sala dos Pré I, Pré II, III e IV que, de fato, “fomentem o desenvolvimento e a aprendizagem entre crianças pequenas”, e que isso não é tarefa simples, mas está cercada de “uma complexidade implícita e diversas dimensões a serem consideradas” nessa tarefa. Existe, inegavelmente, a necessidade de oferecer livros e materiais de qualidade que dêem conta da “diversidade necessária para cobrir os diferentes aspectos próprios da linguagem que devem estar ao alcance das crianças”. No entanto, um bom acervo não é suficiente, e não é, em si, garantia de que os processos e as capacidades próprias do mundo letrado tenham lugar (CARDOSO, 2001, p. 81).

Concordamos que há fortes as evidências de que a aprendizagem da linguagem oral escrita com base na leitura literária para aprendizagem inicial na Educação Infantil, comprova efeitos positivos na vida das crianças na primeira infância quando são promovidas ações de leitura literária em sala de referência (MORROW; GAMBRELL, 2000). Tais considerações partem do entendimento de infância numa perspectiva social e histórica atual, entende-se que a criança é um Ser humano de direitos em pleno desenvolvimento global e também inserida na família, na escola e na sociedade na qual partilha uma determinada cultura. Em

outras palavras, a compreensão de infância é que cada criança pequena é um ser humano integral em crescimento e desenvolvimento. Entende-se que cada criança é única e que possui sua individualidade. Isto é, pode-se dizer que a infância não é homogênea.

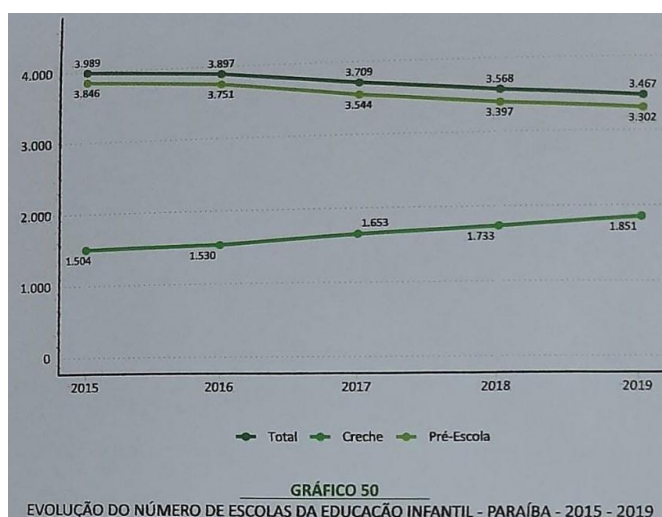
Para tanto, defendemos também que é importante “promover práticas letradas de aprendizagem inicial de leitura, escrita e oralidade, a partir de livros de literatura infantil”, para salas de crianças de 5 anos, oferecendo aos professores suma justificativa sobre a orientação proposta e roteiros de atividades para trabalhar em sala com base em um pequeno acervo de obras literárias (CARDOSO, 2001, p. 85-86). E sobre isso, não há dúvida sobre os benefícios da opção pelos livros de literatura infantil nos processos de ensino e aprendizagem inicial da escrita, sendo ainda necessário explorar sobre o papel que o professor ocupa como mediador nesse processo.

O marco temporal das pesquisas das autoras (NEVES; CORSINO, 2017), com base nos dados entre os anos de 1973 e 2013, nos remete dados do Censo Escolar (2001-2003) que já indicava ser possível notar que o número de matrículas na Educação Infantil vinha aumentando gradativamente com uma média anual de crescimento no período de 2001 a 2003, sendo de 6,4% para creche de 3,5% na pré-escola.

E de acordo com a legislação, a oferta da educação infantil no Brasil está organizada pela disponibilidade conceitual dos dados padronizados (IBGE) e procedimentos para o cálculo de idade (Censo Escolar). Porém, nos últimos dez anos, o Brasil não atingiu o resultado almejado pelo PNE 2002- 2011(Plano Nacional de Educação), apenas teve avanços no ano de 2012: com taxas de frequência a creche ou escola de 21,5% para crianças de até 3 anos de idade, e de 84% a infância entre 4 a 5 anos. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010 do INEP, (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) há **1.419.477, 000** de crianças matriculadas na Educação Infantil no Brasil nas redes urbanas. Há uma diferença muito grande em relação à oferta de matrícula na Zona Rural, em comparação ao quantitativo de **115. 591.00** (cento e quinze mil, quinhentos noventa e um) crianças matriculadas nessa modalidade educacional.

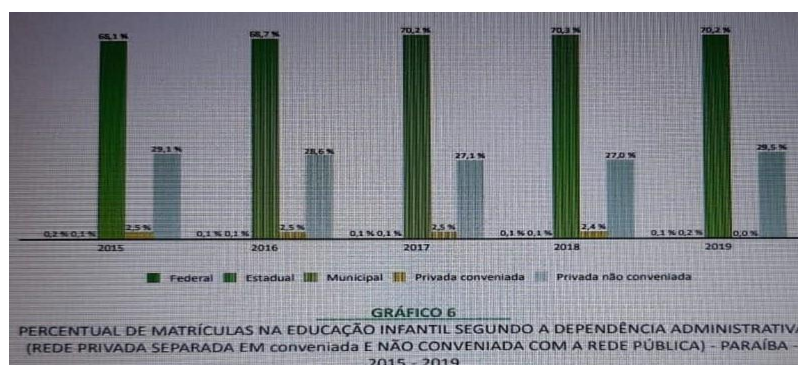
Segundo os dados do INEP (2019), a oferta de matrículas na educação infantil no estado da Paraíba foi distribuída em 3.467 escolas, sendo que 3.302(**95,2%**) as que ofertavam pré-escola e 1.851 (**53,4%**) ofertavam creche.

Observa-se ao longo dos últimos cinco anos que o número de escolas que oferecem pré-escola caiu **14, 1%** enquanto o número de escolas que oferecem creche aumentou **23,1%** (INEP, 2019, pág.57):



Fonte: DEE/Inep Censo da Educação Básica.

Sabe-se que o número de matrículas na educação infantil cresceu **12,8%** entre 2015 e 2019, atingindo **159.865** matrículas em 2019. Esse crescimento foi decorrente principalmente do aumento das matrículas da creche. A seguir, encontramos os gráficos sobre a distribuição das matrículas do estado da Paraíba por dependência administrativa e por localização:



Os dados oficiais indicam que o percentual de matrículas em tempo integral da creche foi de 50,4%, aumentando 0,1% em relação a 2018. Já nas pré-escolas, o percentual foi 9,6% em 2019, aumentando 0,8% em relação a 2018. (DEED/Inep-2015-2019, p.22).

De acordo com a Constituição de 1988 se institui o atendimento gratuito às

crianças em creches e pré-escolas como direito social inegável e o reconhecimento da Educação infantil como dever e participação do Estado, ação da família, da educação, do Poder Público e de toda sociedade civil organizada, introduzindo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. (CNE, CEB, 2009). Neste mesmo sentido analisamos que estes eventos se inserem no contexto da história das políticas de públicas de atendimento à infância, no que se referem nos padrões acerca do diálogo com práticas escolares da época.

Em função disto, a história da Educação Infantil se baseia na implantação de políticas públicas regularizadas na legislação para a autorização de funcionamento, condições de financiamento e outros aspectos, atribuem-se a esse caráter institucional da educação. Pesquisadoras observaram entre os anos de 1973 a 2013 que houve muita discrepância na definição do currículo organizado para Educação Infantil, e algumas reflexões para as práticas pedagógicas e sobre as progressões de produções de conhecimento a respeito da linguagem oral e escrita e da alfabetização para crianças de 0 a 6 anos de idade (NEVES; CORSINO, 2017).

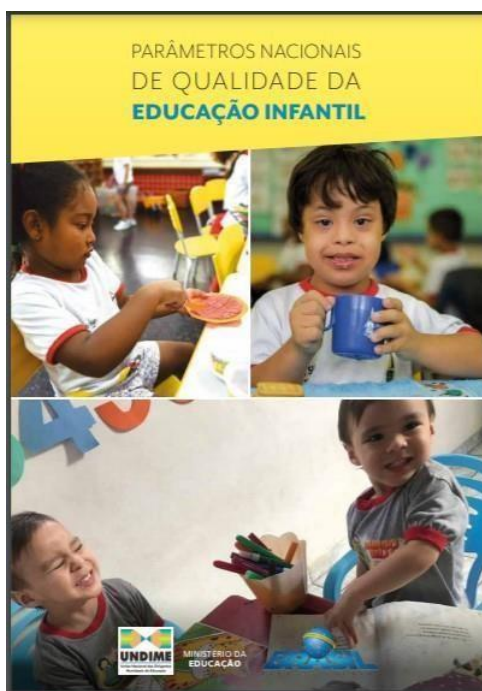
Portanto, nestes últimos oito nestes últimos oito anos e analisando as pesquisas educacionais e dialogando com os autores que apontam o crescimento de estudos sobre a temática na área de atuação da Educação Infantil, e também da importância da literatura para primeira infância, e bem como, analisando os documentos oficiais do MEC que está em vigor, no país, de modo geral, os dados apontam que houve um crescimento significativo na expansão das matrículas e de ingressos de crianças na Educação Infantil em todo território brasileiro, e em particular, no Estado da Paraíba.

Neste sentido, sinalizamos para o estudo no capítulo 2 sobre a temática **Norma, leis e regulamentações** ressaltando a importância da garantia dos direitos de aprendizagens segundo os demais documentos nacionais do MEC.

CAPÍTULO 2 – NORMAS, LEIS E REGULAMENTAÇÕES: ORIENTAÇÕES NACIONAIS

Neste capítulo vamos analisar alguns dos principais documentos nacionais e suas orientações para a Educação Infantil e suas práticas de leitura. O conjunto de regulamentos que selecionamos em meio às demais normas que o Ministério da Educação elaborou é composto pelas DCNS (Diretrizes Curriculares Nacionais), os PNQ Qualidade (Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

2.1 - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil



Fonte: Ministério da Educação

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volumes 1 e 2) foram produzidos pelo Ministério da Educação no ano de 2006 e reeditado em 2018.¹ O documento de 2006 tece considerações sobre a identidade das creches e pré-escolas no transcorrer de toda história da Educação Infantil. Durante essa trajetória levam-se em conta as perspectivas a respeito da percepção de criança como sujeito social e histórico introduzido em uma sociedade na qual partilha uma determinada cultura.

Quanto o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, na atualidade, uma pedagogia para a infância e seu desenvolvimento pleno quanto para a construção de uma educação de qualidade para Educação Infantil no Brasil. Essas discussões apontam para (BRASIL, 2006, p. 10-13):

[...] da concepção de criança de pedagogia da educação, principais tendências e desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo, assim também, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente. (BRASIL, 2006, p. 10- 13).

Outros aspectos relevantes como os princípios e diretrizes para a primeira infância é preciso destacar que nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil ressalvam a compreensão de criança na garantia de seus direitos em pleno desenvolvimento integral e integrado pautado em termos específicos da pedagogia da Educação Infantil para com o conceito de educação de qualidade e para definições, discussões e diretrizes pedagógicas focadas para os indicadores de qualidade na Educação Infantil. Para além, “o seu desenvolvimento e crescimento sejam favorecidos para que o cuidar/educar fazem-se necessários que respeitem direitos básicos na infância se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero e que estes sejam efetivados perante a legislação.” (BRASIL, 2006, p.19- 23)¹.

Levando em consideração que todas as crianças possuem suas experiências prévias bem antes de chegar nessa fase de escolaridade. Justifica-se aqui que o documento informa que competem as instituições de Educação Infantil o dever de articular os conhecimentos artísticos, cultural, ambiental, científico e tecnológico e com as experiências das crianças, portanto, ressalva que o grande objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Há nesse sentido, uma articulação ativa da criança com a proposta

¹ Documento disponível em:

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

curricular da escola.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico 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, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade construindo cultura. Para compreendermos melhor a criança como sujeito histórico de direitos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) basta só olhar para criança de hoje, mesmo pequenina faz o uso do celular passando o dedinho na tela do celular no entendimento do funcionamento das opções de comando do sistema do smartfone, do Android.

No entanto, a criança constrói sua identidade, interagindo e se relacionando com as práticas cotidianas que ela vivência. Então relembremos que a Educação Infantil tem uma responsabilidade muito grande a respeito da construção da identidade da criança. Desse ponto de vista, a criança tem que interagir de forma coletiva, com os adultos, crianças mais velhas, (Familiares, professores) como também nos diversos espaços, (dentro e fora da escola), tendo acesso nos diversos materiais: (brinquedos, jogos, livros infantis, terra, água, argila, pintura, recortes, colagem, músicas). Diante desse contexto, os pequenos vão se desenvolvendo de forma integral e integrada, brincando, imaginando, fantasiando, desejando, aprendendo, observando, experimentando, narrando, questionando.

Sobre os espaços para educação, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2018 fazem orientações e mencionam a leitura:

Dentre as necessidades de infraestrutura, estão os ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidos a todos, sejam eles crianças, profissionais, famílias ou membros da comunidade. Deve-se também considerar critérios de qualidade em seus vários aspectos – técnicos, funcionais, estéticos e compositivos –, visando a construir um ambiente físico promotor de saúde, nutrição, proteção, brincadeiras, leitura, explorações, descobertas, que promova a interação entre as crianças e entre elas e os adultos, os espaços, os materiais, os brinquedos, os mobiliários e a natureza (BRASIL, 2018, p.66)

Podemos observar nesse fragmento do documento que as práticas de leitura quando são exercidas no ambiente escolar ocupam lugar privilegiado sobre as formas dos indivíduos agirem na sociedade como cidadãos críticos e saudáveis. Também observa aspectos de atividades gerais na educação infantil, entre elas a leitura em outro fragmento do mesmo documento:

as salas de atividades são os espaços destinados às atividades pedagógicas infantis, organizadas e divididas de acordo com a faixa etária das crianças. Esses espaços prevêm áreas adequadas às atividades propostas, com dimensionamento e mobiliário apropriados, de modo que contribuam para a vivência e incentivem a realização de práticas sócias educativas e expressões infantis, como jogos, leituras e demais atividades específicas. As salas de atividades devem ser planejadas como ambientes estimulantes, confortáveis, acolhedores e seguros (BRASIL, 2018, p.70).

Em se tratando em direitos básicos para infância, de acordo com os PCNs, as habilidades sobre leitura são abordadas apenas no item 2 mencionado no Volume 2, destacam-se:

nas propostas pedagógicas das Instituições de Ensino da Educação Infantil, nas práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, onde a aspectos cognitivo/linguísticos e sociais da criança. As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 2006, p. 31-32).

A leitura literária é entendida como instrumento pedagógico essencial, em primeiro lugar, exerce o papel de assumir todas as dimensões para o desenvolvimento integral da criança. Em segundo lugar, entendendo a criança na condição de sujeito histórico e de direitos e sua inserção plena na cultura letrada no início da primeira infância. Em outras palavras, para que os pequenos se tornem bons leitores é preciso promover práticas de acesso aos livros literários que despertem o prazer em ler desde a Educação Infantil.

O outro fragmento que menciona a atividade de leitura nos Parâmetros de 2018 observa que:

As salas multiuso são destinadas às atividades coletivas infantis, que requerem maior espaço para interação entre diferentes grupos, da mesma ou de diferentes faixas etárias, fora da sala de atividades. Esse espaço configura-se como uma alternativa para a promoção da leitura e a realização de atividades diferenciadas, previstas no plano pedagógico da Instituição, e proporciona a oportunidade de encontros e convivência entre as crianças (BRASIL, 2018, p.70).

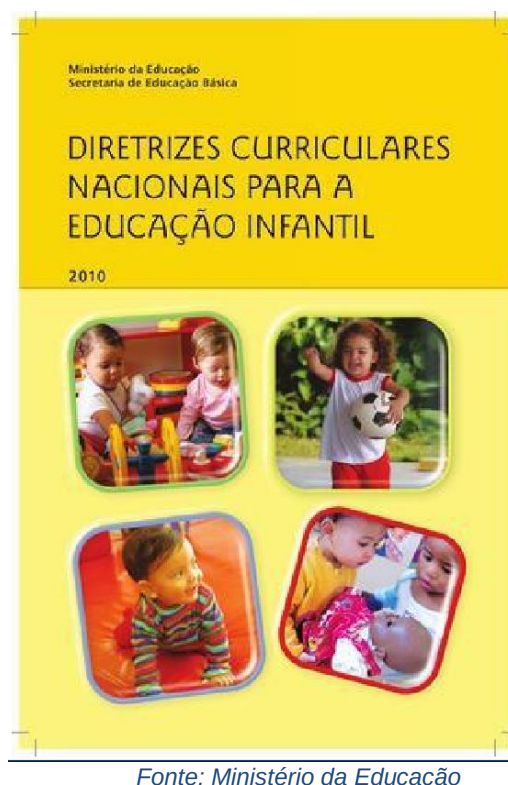
Vemos que o documento aponta a importância da prática de leitura ocorrer tanto dentro da sala de aula na educação infantil, quanto nas salas multiuso, em diferentes espaços para as crianças. Neste sentido, concordamos com Castrillon (2011), para quem a leitura desde cedo exerce um poder transformador para a sociedade, sendo um direito essencial para o ser humano, portanto, é necessário que a criança tenha contato em sua formação humana, integral, social por meio da leitura nos diversos espaços de vivência.

2.2 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Em 2010 foi lançado pelo Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, um documento que ainda está em vigor e que tem 40 páginas tratando do assunto².

² Documento disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>



O texto aborda a Concepção da Educação Infantil, Concepção de Proposta Pedagógica, Objetivos da Proposta Pedagógica, Organização de Espaço, Tempo e Materiais, Proposta Pedagógica e Diversidade, Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas, Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo, Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, Avaliação, Articulação com o Ensino Fundamental, Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação, O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes.

As DCNS são um documento que visa organizar o trabalho pedagógico para a Educação Infantil, no entanto, estamos falando de legislação. Em outras palavras, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para a Educação Infantil são documentos legais do MEC e não é um retrato do que é a prática desse nível de ensino em todo Brasil.

De acordo com as DCNS, para organizar a Proposta Pedagógica cada instituição vai realizar o seu trabalho curricular conforme essa lei. Desse modo, no art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais articula-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho

Nacional de Educação, (CNE) para orientar as políticas públicas na área e elaboração de planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas curriculares.

Tendo em vista essas informações a respeito das diretrizes, todos os profissionais que trabalham na área da Educação Infantil precisam conhecer esse documento, porque este tem uma relação direta com a prática pedagógica e de modo está ciente de tudo que acontece para o bom funcionamento nas práticas de sala de aula, com as crianças das pré-escolas e também das creches e principalmente no planejamento dos espaços para o acesso as ações de leitura literária para os pequenos aprendizes.

Na observância das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil o item: 11 “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil” afirma que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências” (BRASIL, 2010, p. 27).

Entre outras experiências, abordadas nas DCNS as que orientam sobre a leitura são: “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” (BRASIL, 2010, p. 27).

De acordo com as DCNS (BRASIL, 2010, p. 94):

[...] dentre os bens culturais que as crianças têm direito a ter acesso está a linguagem verbal, inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de idéias, sentimentos e imaginação [...]. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos. [...] (BRASIL, 2010, p. 94).

A intenção aqui é recordar que desde muito pequenas as crianças devem ser estimuladas acerca do direito de ler por meio do acesso a literatura infantil. Mas, para isso faz-se necessária a realização de ações permanentes na rotina escolar de todas as profissionais da área de educação e dos demais responsáveis pela ação educativa. Para Dinorah (1996) “O professor, a família,

todos tem grande influência na formação de uma criança leitora, mas o livro precisa ser bom, precisa não ser imposto, há de haver aquele momento único, mágico ao qual chamamos de cativar” (DINORAH, 1996). Em função disso, a promoção do acesso ao livro infantil é um dos bens culturais, é um instrumento essencialmente valioso que permite desenvolver na criança a linguagem verbal, oral e escrita, além da imaginação. O estímulo e a promoção do acesso a leitura do livro infantil é um dos direitos básicos para infância.

Discutir as DCNS para a Educação Infantil nos fez percorrer os caminhos para entender quais as concepções de ensino orientam para as práticas de linguagem nessa modalidade de ensino. De posse dessa observação, vemos que as diretrizes, leis e normas direcionam para compreensão dos direitos básicos para infância.

Como se vê, as DCNS para a Educação Infantil de qualidade e inclusiva, acerca das discussões e consensos ao longo dos anos, sobre as práticas pedagógicas e as orientações sobre a leitura e também a respeito sobre as formações de todos os profissionais que atuam nessas salas de aulas, conforme observamos nos estudos e pesquisas dos documentos nacionais do Ministério da Educação.

2.3 – A BNCC e as orientações sobre leitura para Educação Infantil



A Base Nacional Comum Curricular, produzida pelo Ministério da Educação em 2017 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2018³. Antes da BNCC, o Brasil já possuía dois outros documentos orientadores para a etapa: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009. A BNCC foi elaborada à luz do que diz as DCNs, que serviam como um referencial curricular. Além disso, a Base determina com mais clareza os objetivos de aprendizagem propostos do que os documentos anteriores. Sabemos que há muitas críticas acerca deste documento, por parte de pesquisadores e profissionais da educação, no entanto, nosso objetivo não é discutir o mérito dessa legislação, e sim apenas perceber de que modo está presente em seu conteúdo as questões relativas a leitura na educação infantil.

Na Educação Infantil, a BNCC apresenta novidades como os cinco campos de experiência e estrutura-se em três pontos: Os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na continuidade desse estudo sobre as orientações sobre leitura para educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), afirma que,

A proposta de currículo da BNCC da Educação Infantil organiza-se pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, elementos que se integram na articulação entre as necessidades, interesses, experiências e curiosidades das crianças de 0 a 5 anos e o patrimônio artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2017, p.19).

O trecho citado acima da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinha-se com o art. 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNS) e para os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (PCNS), já que o art. 3º é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

³ Documento disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

Nessa perspectiva, e no contexto de alinhamento para com os direitos básicos para infância na Educação Infantil, são observados os direitos de aprendizagem e as múltiplas linguagens. Implementando documentos como a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais, e os Parâmetros de Qualidade percorre-se um caminho necessário de fortalecimento da identidade da Educação Infantil.

No princípio intitulado “Campos de Experiências: multiplicidade de experiências e linguagens” (4.1) descreve-se que,

A criança tem o direito de interagir na cultura, no ambiente e na comunidade em que se insere, de maneira a entrar em contato com todo o patrimônio de saberes que sua comunidade, região, cidade e país podem oferecer. Valores como a Democracia, a Inclusão e a Diversidade devem ser colocadas em primeiro plano na educação de crianças de 0 a 5 anos, pois é nessa etapa da vida que elas constroem suas primeiras referências para esses valores (BRASIL, 2017, p.47-48).

Neste sentido, atende-se à dimensão das especificidades do desenvolvimento da criança numa perspectiva integral, que envolve seus aspectos biológicos, artísticos, ambientais, tecnológicos, afetivos, culturais e sociais. Simultaneamente a isto, *asseguram-se* “os direitos de aprendizagem e as múltiplas linguagens”. Implementando documentos, como a BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Instituições de Educação Infantil, percorre-se um caminho necessário de fortalecimento da sua identidade. (DCNEI, 2018, p. 47).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento regulatório que pretende fazer as propostas curriculares darem um salto histórico ao reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial, e estabelecer direitos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos. O documento também reconhece essa etapa da Educação Básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança. (BRASIL, 2017),

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na

LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BNCC, EI, 2017).

A BNCC estabelece os seis direitos de aprendizagem para Educação Infantil nos quais as crianças podem aprender e a se desenvolver:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. **Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se.** (BRASIL, 2017, p. 25).

Assim referenciadas, estas Diretrizes compreendem orientações para os seis direitos de aprendizagem contemplados pela BNCC, tendo em vista, destaca,

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, **seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p.37).

Nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica, propostas da Educação Infantil, tendo como centro a leitura para Educação Infantil devem-se observar porque as crianças de 0 a 5 anos de idade aprendem e interagem ao longo de seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social.

Mas para isso é preciso que os responsáveis pela educação das crianças pequenas criem condições favoráveis para que elas sejam estimuladas, como para que, possam desenvolver suas curiosidades, seus sentimentos de empatia por meio das “brincadeiras coletivas, testando seus limites, explorando os elementos simbólicos, além dos elementos concretos nas diferentes situações de aprendizagem ou nos seis Conceitos de aprendizagem”, nas quais se tornam necessárias para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento dos pequenos (TREVISAN, 2020).

Sobre CONHECER, afirma-se que,

Conhecer-se é construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p.37).

E o modo de garantir esse direito pode ser com:

Boa parte das atividades ajuda na garantia desse direito, mas há estratégias para pensar especificamente sobre ele. Neste momento, é importante que o professor ajude a que eles se percebam, aprendam do que gostam. Para isso, o professor pode, a partir da observação, criar situações simples, mas que os auxiliem a descobrir a si próprio e ao outro. Com os bebês, Virgínia cita como exemplo situações em que eles podem ficar em frente a espelhos e se observar. Os momentos de banho, alimentação e troca de fraldas também são ricos para essa aprendizagem: ao se sentir cuidado e ao aprendendo a cuidar de si, a criança desperta a consciência sobre seu corpo. “Quando anunciamos para um bebê onde vamos tocá-lo e o que faremos com ele, criamos a primeira oportunidade para que se reconheça como pessoa e não objeto”, destaca a especialista.

Os cinco campos de experiências da BNCC, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver são:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p.25-26).

Para BNCC *Eu, o outro e o nós* se estabelece na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista, conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais:

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, p.40).

Sobre *Traços, sons, cores e formas*, o documento afirma que conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BNCC, 2017).

Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BNCC, 2017).

Sobre *Escuta, fala pensamento e imaginação*, observa que desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais se interagem:

As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu

corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BNCC, 2017).

Ao analisar os *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, afirma que as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais:

Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BNCC, 2017, p. 43).

Por fim, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados e correspondem às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Mas, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas

na prática pedagógica (BNCC, 2017, p.44).

Em vista disso observamos ser necessário levar em conta os direitos de aprendizagem e os campos de experiências no processo educativo na Educação Infantil para que a criança aprenda e se desenvolva com idade do 0 a 5 anos de idade. “Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar.” (TREVISAN, 2020).

Conforme análises nos Parâmetros e também na BNCC, documentos estes que orientam para que leitura seja abordada nas salas de aulas de Educação Infantil em nosso país, verificamos a importância dos eixos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena.

Para Trevisan (2020) “É preciso lembrar que a aprendizagem da criança se dá nas situações cotidianas, sempre de forma integrada, em contextos lúdicos, próximos às práticas sociais que lhes são significativas”. Em outras palavras, a autora alega para a importância dos professores sempre estejam atentos e comprometidos nas suas ações educativas, no que se referem às necessidades e interesses da criança, para que a vida cotidiana se transforme em uma experiência e tenha de fato, um propósito educativo.

Neste capítulo, observamos aspectos das orientações nacionais do Ministério da Educação para organização e funcionamento da Educação Infantil no país. E entendemos que se trata de normas oficiais para o país que, na prática também precisa considerar suas experiências locais, regionais, compostas de singularidade e diferenças. Finalmente, entendemos que a Pandemia também se configura como outro aspecto de distinção das práticas na Educação básica e infantil. Nesse contexto a educação de nossas crianças na Educação Infantil acontece de forma remota ou online, e isso também tem acontecido no município de Lucena-PB, local que vamos analisar através de entrevistas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS NA PANDEMIA: A EDUCAÇÃO INFANTILEM LUCENA/ PB.

Nesse capítulo, analisamos as reflexões acerca das experiências de leitura na Pandemia da COVID -19, no Ensino Remoto na Educação Infantil em Lucena, município do estado da PB. Para tanto, o município reorganizou o seu calendário letivo 2020-2021 ao Ensino Remoto Emergencial em conformidade com o calendário letivo das Políticas Públicas de Educação Estadual.

Desse ponto de vista, sobre a Educação Básica em tempos de Pandemia da COVID-19, e ocupando lugar nas pesquisas e estudos nacionais em vigor sobre as formas de como a escola poderia está mais próxima dos discentes, e também da família, sem perder o vínculo, ou vice versa, diante desta realidade, que nos foi apresentada, o ensino remoto se deu por meio do uso de vídeos aulas, e outros recursos áudios-visuais, com as postagens de vídeos elaborados pelos professores e disponibilizados no grupo WhatsApp das turmas, onde a escola desde o início do ano letivo norteou para cada professora abrir o grupo do WhatsApp da sua turma, assim também, para as turmas compostas por crianças maiores, as aulas remotas aconteceram pelo Google Meet. Além disso, a escola orientou para as famílias ou responsáveis pelos discentes que não estivessem participando dos meios digitais, ou dos grupos de WhatsApp, pegassem as atividades disponibilizadas pela instituição de ensino, pelo fato de não possuírem um celular com suporte, tablet ou computador, falta de acesso à internet.

Levando-se em conta as distinções das práticas do ensino presencial ou no chão da sala de aula, surgiu especificamente entre os anos 2020 e 2021. Desde então, o estado da Paraíba esteve em comum acordo com o Parecer de 28 de abril o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as diretrizes que norteiam as escolas durante a pandemia. O parecer das diretrizes foi elaborado com a colaboração do Ministério da Educação (MEC). Com base nesta perspectiva, a Paraíba e os demais municípios do estado e de todo Brasil passaram a seguir a modalidade EAD ou Ensino Emergencial Remoto ou Híbrido.

Para Dias e Pinto (2020), em seu artigo intitulado “A Educação e a Covid-19”, a autora menciona:

No que diz respeito à Educação, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sabemos que a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (DIAS; PINTO, 2020).

Segundo o estudo, esses trechos analisam-se as disparidades já existentes, com a educação à distância (EAD) que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário, se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curta e médio prazo (DIAS; PINTO, 2020).

Em outras palavras, no ensino básico verifica-se que ainda não estamos preparados para isso, a maioria das crianças não têm acesso a computadores, isto é, acesso desigual à tecnologia digital. Hoje no país são 40 milhões de estudantes na escola pública, muitos deles sem recursos em casa, sem condições de a família acompanhar os estudos e os professores poucos preparados para utilizar as ferramentas digitais. Neste contexto, o Brasil ainda tem que avançar muito em políticas públicas voltadas para tecnologia na Educação, de modo que a Educação à Distância (EAD), ou o Ensino Híbrido seja considerado de qualidade para educação básica (RAMAL, 2020).

Sobre isso, Souza (2020), ressalva:

Segundo dados da PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado e encontrado em 99,2% dos domicílios, mas muitas famílias compartilham um único equipamento. Outra realidade que não podemos desconsiderar é que as casas das classes médias e alta têm uma estrutura privilegiada para o desenvolvimento de atividades escolares. Porém, as residências das classes populares se configuram, em geral, com poucos cômodos onde convivem várias pessoas, tornando-se difícil a dedicação dos alunos às atividades escolares. A pesquisa *TIC Kids Online Brasil* (CETIC, 2019) mostra que 11% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos não têm acesso a internet, correspondendo a 3 milhões de pessoas, sendo que 1,4 milhão nunca acessou a rede. Estes dados enfatizam um dos desafios da educação no período da pandemia, que é o acesso das pessoas à rede internet banda larga para continuarem aprendendo e ensinando (SOUZA, 2020, p. 02).

No artigo intitulado: “Educação em tempos de pandemia: desafios e

possibilidades” (SOUZA, 2020), podemos nos perguntar então: diante de uma nova ordem que segundo a autora a Pandemia da COVID 19, nos impôs, como é possível a no cotidiano a escola se adaptar?

Tendo em vista em as concepções da autora, adaptar-se a essa nova realidade essa nova realidade não foi nada fácil “e suscitar diálogos e reflexões sobre ensino remoto, educação à distância, educação online e sobre as potencialidades do uso das tecnologias digitais em rede para a formação de pessoas críticas, criativas, autônomas, autoras, em um tempo que o exercício da cidadania se impõe.” (SOUZA, 2020).

No que diz respeito à disseminação do novo coronavírus, este vírus chegou para desestabilizar e mudar vários âmbitos do nosso cotidiano, não alterou apenas a nossa rotina nesses dias de isolamento e distanciamento social e principalmente as rotinas escolares das diversas escolas em nosso país. Diante desse contexto, todas as instituições de educação básica, tiveram que adotar uma educação online:

Apesar das TIC já fazerem parte, direta ou indiretamente, da rotina das escolas e da realidade de muitos professores e estudantes, a utilização delas no período de pandemia, para substituir os encontros presenciais, tem encontrado vários desafios, entre eles: a infraestrutura das casas de professores e estudantes; as tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades *online*. (SOUZA, 2020, p.03).

Para a autora, havia a necessidade de um novo direcionamento com a implantação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) que procurasse atender atual na educação, onde ela “é convocada a se singularizar, a se reinventar buscando outras possibilidades pelo uso das tecnologias digitais e pela habitação nos ambientes virtuais de aprendizagem.” (SOUZA, 2020).

No que se referem às políticas públicas de Educação a Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) o Ministério da Educação (MEC). O Ministério da Educação (MEC) “estabeleceu Políticas Públicas de educação com a ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EAD¹” para atender esta demanda com a finalidade para formar os professores, Gestores, Coordenadores, entre outros profissionais do ambiente escolar, para que possa fazer o uso eficiente das tecnologias digitais na educação para o Ensino Híbrido ou Remoto.

Sobre o percurso do conceito de Educação a Distância (EAD) temos:

Desde a definição da EaD como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394\96), passando pelas metas do Plano Nacional de Educação, até a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB,) em 2006, são várias as ações normativas de execução que vão incorporando a EaD ao contexto educacional brasileiro. A EaD representa uma modalidade de ensino que vem sendo utilizada há muito tempo. Inicialmente, utilizava-se a correspondência como tecnologia mediadora entre aluno e professor. Depois chegaram o rádio e as TVs Educativas, que foram importantes para a educação brasileira nas décadas de 1960 a 1990, pois auxiliavam na qualificação de muitos trabalhadores. Esse tipo de educação a distância de massa ainda tem reflexos atualmente nos cursos que utilizam tecnologias digitais. (SOUZA, 2020, p.05).

E segundo a portaria do parecer do MEC, 20 de março de 2020:

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nos 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. (BRASIL, 2020).

Paralelo a esse contexto, os professores em todo no Estado da Paraíba estão tentando se reinventar superando seus desafios e possibilidades da educação online ou EAD, em tempos de Pandemia, segundo as pesquisas na reportagem do G1 Paraíba:

A Educação da Paraíba é destaque nacional em pesquisa feita pela Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV/EESP). De acordo com o estudo, durante a pandemia da covid-19, a Paraíba é o Estado melhor avaliado dos programas de educação pública EAD dos Estados brasileiros (G1 Paraíba, 18 de fevereiro de 2021).⁵

A notícia do G1 Paraíba foi divulgada com o título: Paraíba obtém a melhor nota do país sobre ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19, programa do estado foi o melhor avaliado do país, conquistando nota seis. segundo a FGV, destaca que;

A Paraíba ganhou destaque por ter uma maior cobertura e menor demora na implementação da modalidade de ensino remoto para os alunos das Escolas Estaduais, o que deu ao Estado, em

nível nacional, a melhor avaliação com nota de eficiência 6,0, seguido do Distrito Federal (5,88) e Minas Gerais (5,83). A nota da Paraíba foi mais do que o dobro da média nacional, que obteve 2,38.

A reportagem destaca os resultados satisfatórios a respeito da modalidade de ensino EAD na Paraíba, em todas as redes estaduais e de que diretamente todos os municípios paraibanos também compactuaram com a modalidade de ensino remoto durante a Pandemia da disseminação do novo coronavírus. Nesse sentido (G1 Paraíba, 18 de fevereiro de 2021);

O plano com recomendações para a volta gradual das atividades escolares na Paraíba, elaborado pela Secretaria de Estado da Saúde (SES), autorizou para 1º de março a volta das aulas em escolas públicas e privadas para o ensino infantil, anos iniciais do ensino fundamental e de cursos preparatórios, com 30% da capacidade de alunos de forma presencial e 70% no formato remoto. (G1 Paraíba, 18 de fevereiro de 2021).

De acordo com os estudos analisados verificamos alguns embates e reflexões no que diz a respeito da modalidade de ensino à distância com a emergência da Pandemia da COVID 19, assim como todo o país, as escolas da Paraíba precisaram adotar o ensino no formato remoto. Apesar de que a educação online paraibana obteve a nota 2,38 o dobro da média nacional e vem conquistando a nota 6,0, segundo o secretário disse o secretário na entrevista cedida no Jornal G1 Paraíba, 18 de fevereiro de 2021: “Ainda não alcançamos a nota máxima, mas, diante das circunstâncias, que exigiram urgência, ficamos felizes em saber que os esforços de toda a Rede Estadual para implementação do Regime Especial de Ensino alcançaram um resultado satisfatório”, disse o secretário.

Discutir a inserção da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e “utilizadas para transmitir as informações através de aulas expositivas via ferramentas de web conferência ou vídeo aulas” mesmo sabendo que os professores ainda enfrenta dificuldades em ministrar as aulas remotas ou tecnologias digitais, porque não se sentem preparados. Segundo Souza, (2020) destaca as pesquisas do Instituto Península:

Segundo pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos

professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentem preparados. Observamos que mesmo os professores que já utilizavam as tecnologias digitais como apoio ao ensino presencial encontraram dificuldade para se adaptar ao ensino remoto, visto que muitos não têm infraestrutura adequada em suas casas, tampouco formação específica para atuar na docência *online*. A utilização das tecnologias digitais em rede na educação evidencia que os ambientes virtuais modificam o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial, pois são outros espaços e tempos pedagógicos que se apresentam. (SOUZA, 2020, p. 04).

Assim, conforme o que foi exposto há exatamente um ano, a educação em tempo de pós-pandemia da COVID 19, modelou a proposta pedagógica das escolas brasileiras para modalidade de ensino remoto ou online, apesar do que e esforços dos vários profissionais de educação.

É necessário observar que vários professores de acordo com o Instituto Península (2020), ainda sentem dificuldades em ter que ministrar suas aulas remotamente, e muitos não se sentem preparados. (SOUZA, 2020). Diante dessa realidade, muitos professores continuam empenhando seus esforços, como também superando suas dificuldades e se reinventando por meio do uso das tecnologias digitais, mesmo sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar para utilizá-las corretamente.

A finalidade desta pesquisa foi conhecer e analisar as experiências e concepções dos professores e dos gestores e da Supervisora da Educação Infantil acerca dos desafios e dificuldades entre professores, alunos e família com relação ao ensino remoto antes da Pandemia e pós Pandemia da COVID - 19 entre os anos de 2020-2021 e como está sendo as práticas de incentivo à leitura literária para Educação Infantil durante o período das aulas remotas.

Nesse capítulo 3 amparamos o estudo em referenciais como LAZZARIN (2017) e DUART (2004), visto que o instrumento metodológico utilizado foi entrevista, com o uso de aplicação dos questionários para gestores, coordenadores e professores da Creche Municipal Antenor Lopes Falcão- LUCENA PB.

Dessa maneira, destaca-se que a Pesquisa de Campo qualitativa utilizada para análises nas entrevistas com gestores e os professores com o propósito de saber a respeito dos desafios do Ensino Remoto na Rede Municipal de Lucena PB, sobre os desafios no ensino remoto entre o ano de 2020 e 2021, como para a importância da leitura literária na Educação Infantil.

Sobre isso, Duarte (2004) aponta:

Cabe aos pesquisadores que fazem uso de entrevistas em suas investigações explicitarem as regras e pressupostos teórico/metodológicos que norteiam seu trabalho, de modo a ampliar o debate acerca da necessária definição de critérios para avaliação de confiabilidade de pesquisas científicas que lançam mão desse recurso. (DUARTE, 2004, p. 213).

É essencial quando a autora destaca nesse trecho a importância dos pesquisadores que fazem o uso de entrevistas em suas investigações de modo a auxiliar na avaliação no campo da pesquisa do assunto em estudo da pesquisa qualitativa, embora o pesquisador que “observações de campo e tomar nossos registros como fonte; podemos recorrer a documentos (escritos registrados em áudio ou vídeo, pictóricos etc.); podemos fazer fotografias ou vídeo gravações de situações significativas; podemos trabalhar com checklists, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades.” (LAZZARIN, 2004, p.214). De acordo com o estudo:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (LAZZARIN, 2004, p. 215-216).

Com base nos referenciais analisados, compomos nosso método de entrevista contando com a participação de 3 professoras que lecionam nas salas da educação infantil, mulheres, com idades entre 31 a 40 anos. Participaram também da pesquisa, 1 gestora (Direção), 1 coordenadora Pedagógica e 1 Supervisora, mulheres com idades, entre 35 a 45 anos, 3 turmas da modalidade de educação infantil, com 15 entre 18 alunos com idades entre 4 e 5 anos de idade.

A instituição de Educação Infantil- Antenor Lopes Falcão, envolvida na pesquisa está localizada na cidade de Lucena-PB. Em continuidade às análises

sobre as entrevistas realizadas com as 2 gestoras, 1 supervisora e com as 3 professoras, teceremos com as coletas de dados as respostas necessárias no que diz respeito os desafios do ensino remoto para crianças para a educação infantil na cidade de Lucena-PB por meio da coletas de dados dessas entrevistas. As profissionais que participaram da pesquisa foram das cidades de Lucena- PB, Bayeux- PB e João Pessoa- PB. As crianças e famílias citadas na pesquisa residem na cidade de Lucena-PB.

Foram aplicados dois questionários, sendo um Questionário destinado aos gestores e coordenadores e outro questionário para os professores. O Questionário dos gestores e coordenadores possui 6 questões com perguntas objetivas; O questionário dos Professores possui 5 questões abertas. Ambos os questionários construídos se utilizaram da ferramenta Google Forms. Busca-se saber com o questionário, como as gestoras, a supervisora, a família e os alunos quais os desafios e as dificuldades em se adaptar ao ensino remoto entre os anos de 2020-2021 e as atividades de incentivo à leitura literária na educação infantil.

O questionário foi compartilhado através da rede social WhatsApp em grupos das participantes envolvidas na pesquisa no Estado da Paraíba. As respostas às questões foram quantificadas, calculando-se a frequência e a porcentagem.

3.1 – Entrevistas com gestores do ensino público: coordenação e direção.

Para compor o questionário das entrevistas com este grupo (coordenação e gestão) foram elaboradas as seguintes perguntas:

Questão 1: A escola funcionou remotamente ou presencialmente entre 2020 e 2021?

Questão 2: As turmas de educação infantil tiveram aulas presenciais ou remotas?

Questão 3: Quantos professores de educação infantil a escola tem?

Questão 4: Os professores tiveram muitas dificuldades em se adaptar ao trabalho remoto e as atividades de incentivo à leitura? Por quê?

Questão 5: E quais foram as maiores dificuldades dos alunos?

Questão 6: Como a escola acompanhou, coordenou e colaborou com o trabalho do professor no que se refere à leitura literária nesse período de aulas remotas?

Sobre a **Questão 1**, todas elas responderam por meio das entrevistas que durante o ano de 2020, bem no início do ano letivo, as aulas permaneceram de maneira presencial até o dia 17/03. E que, a partir do dia 04/05, as aulas continuaram de modo remoto até agora em 2021. Observamos que tanto a Gestora, quanto a Adjunta Pedagógica, no ano de 2020 ainda não estavam atuando na educação do Município, ambas não estavam alocadas em nenhuma das outras unidades escolares na cidade Lucena, mas as mesmas se inteiraram que a educação municipal funcionou de forma remotamente.

No que se refere à **Questão 2**, elas esclarecem que, assim como o ensino fundamental, a Educação Infantil também permaneceu com atendimento escolar remoto. Que no início do ano letivo de 2020, os alunos tiveram aulas presenciais por cerca de dois meses, logo em seguida, surgiu a Pandemia, impossibilitando a realização das aulas Presenciais, passando a serem aulas remotas até o presente momento.

Sobre a **Questão 3**, elas informam que a escola possui 11 turmas de Educação Infantil.

Acerca da **Questão 4**, que procura saber sobre as possíveis dificuldades dos professores em se adaptar ao trabalho remoto e as atividades de incentivo à leitura, foi unânime a resposta que sim. Para as três gestoras (diretora,

coordenadora pedagógica e supervisora) os professores apresentaram muitas dificuldades.

De acordo com a Gestora Pedagógica **Maíra**, isso aconteceu “por ser uma nova forma de ensinar e alguns não estavam acostumados com o uso das novas tecnologias digitais, os professores tiveram muitas dificuldades em se adaptar ao trabalho remoto”. Além disso, por conta que nem todos os Profissionais tinham o domínio da tecnologia para poder passar as aulas para seus alunos de maneira satisfatória.

A Supervisora Andrea respondeu que “atualmente, os Professores já adquiriram novos conhecimentos e suas aulas de modo remoto estão evoluindo a cada dia. Aos poucos estão se adaptando”.

Sobre a **Questão 5**, a Gestora Edilma, respondeu que “por serem crianças bem pequenas, as maiores dificuldades foi, o acompanhamento das aulas, pois eles dependem do aparelho celular da família”.

Já a Supervisora **Andrea**, respondeu: “A falta de Acesso a Internet, a falta de aparelhos adequados, Disponibilidade dos pais para acompanhar os filhos durante as aulas.”

Para a Supervisora **Andrea** “aprender a distância requer disciplina, a prender no cotidiano requer rotina, em relação à BNCC a forma de aprendizado tornou tudo isso mais dinâmica, porém pais/responsáveis trabalham, ou tem alguma ocupação, alguns não têm instruções para auxiliar nas atividades, outros não possuem celulares, entre muitas adversidades, dessa forma, encontram dificuldade em acompanhar as aulas”.

A respeito da **Questão 6**, sobre como se deu o acompanhamento da escola (coordenando, colaborando) com o trabalho do professor no que se refere à leitura literária nesse período de aulas remotas, a Supervisora **Andrea**, informou que “orientando-os para fazerem em aulas, diversas leituras, contação de histórias, trabalhando com diversos gêneros textuais”.

Segundo a Gestora Titular **Edilma**: “Para além, o trabalho com a leitura literária foi monitorado, por meio de Relatórios Semanais realizados pelos Professores, que, juntamente com as Atividades, sempre tinham a Leitura de Histórias Paradidáticas”.

De acordo com a Adjunta Pedagógica **Maíra** “Estamos estimulando esse processo através da entrega de livros paradidáticos, para responsáveis dos alunos

fazerem essa leitura em casa”.

3.2– Entrevistas com docentes: os desafios do ensino remoto para crianças

Nas entrevistas com os docentes, verificam-se os desafios do ensino remoto para crianças da educação infantil através das questões das entrevistas, a seguir:

Questão 1: Você deu aulas remotas ou presenciais entre 2020 e 2021;

Questão 2: Quais as maiores dificuldades com a educação infantil no período remoto?

Questão 3: Sua turma tinha/tem quantos alunos?

Questão 4: Entre as atividades planejadas e propostas para o ensino remoto, quais atividades foram realizadas de incentivo à leitura literária?

Questão 5: Como foi a resposta dos alunos e dos pais para essas atividades de leitura?

Sobre a questão 1, todas as professoras, **Edna Maria, Ana Paula e Deuvânia**, responderam que as aulas aconteceram remotamente, desde o ano passado de 2020 até este ano de 2021 continuam sendo remotas ou online.

Sobre a **Questão 2** (Quais as maiores dificuldades com a educação infantil no período remoto?), a professora Deuvânia, disse que o seu maior desafio foi é tornar a família participativa, (1) 25% facilitando o processo de ensino e aprendizagem do meu aluno, mesmo estando cientes que os pais não têm nenhuma formação como nós professores. A professora Ana Paula respondeu que “as aulas quando se dão em gravações de vídeo aula, é bem complicado, pois são horas gravando pra um vídeo ficar bom, mas é gratificante ver o retorno dos alunos.”

A professora, de número 3, **Ana Paula Dias**, respondeu: “as maiores dificuldades no período remoto é A PARTICIPAÇÃO das crianças, pois dependem dos responsáveis que nem sempre conseguem se organizar e organizar um horário de estudo para seu filho (a) e a AVALIAÇÃO das crianças, que de forma remota não é tão possível acompanhar com precisão o desenvolvimento educacional; suas habilidades e dificuldades; o desempenho emocional e cognitivo, etc.

Sobre a **Questão 3** (Sua turma tinha/tem quantos alunos?), a professora Edna Maria, respondeu que em 2020 começou o ano com 15 alunos e encerrou

com a participação de 4 crianças. A professora Deuvânia, respondeu: Minha sala de aula desse ano possui 15 alunos. A professora Ana Paula, tem 18 alunos.

Sobre a **Questão 4** (Entre as atividades planejadas e propostas para o ensino remoto, quais atividades foram realizadas de incentivo a leitura literária?), a professora de nome **Deuvânia** respondeu: “Trabalhamos alguns poemas como, As borboletas- Vinícius de Moraes, Leilão de Jardim - Cecília Meirelles entre outros, pedindo para um familiar fazer a leitura do poema para a criança, enviar o livro em PDF para a criança, observar e fazer sua própria leitura, ajudar a criança a recitar o poema, escrita de algumas letras retiradas do poema, dentre outras, seguindo ou não uma sequência didática”.

A professora **Edna Maria**, respondeu que “Realizei uma atividade durante um mês, pois foi para realizar leitura em família, através de livros infantis, onde foi gravados vídeos e tirado fotos no momento de leitura. As crianças gravaram vídeos, onde cada um falava sobre a leitura realizada em família”.

A professora **Ana Paula Dias** respondeu que “Quase todas as aulas foram trabalhadas a leitura, com diversos gêneros literários, desde audiovisuais (youtube), contação realizada pela própria professora em vídeo ou áudio, textos impressos enviados para os pais pela escola. Buscamos trabalhar com gêneros literários para facilitar a aprendizagem das crianças, além de incentivar a leitura diária pelo responsável à criança.”

Sobre a **Questão 5** (Como foi a resposta dos alunos e dos pais para essas atividades de leitura?), a professora **Edna Maria** disse que “Em grande maioria, a resposta tem sido agradável, porém alguns familiares não correspondem às propostas pedagógicas mesmo sendo planejada de forma mais simples possível que venha lhes favorecer juntamente com a aprendizagem do meu aluno que é o principal alvo.”

A professora **Deuvânia** respondeu que, “as crianças amaram esse momento de interação com a família, onde tiveram momentos especiais. Alguns pais foram muito presente ao momento da atividade de leitura em família, e estão sempre dispostos a participarem de outros momentos de leitura, pois acharam um ponto muito positivo.”

A professora **Ana Paula Dias**, respondeu: Positiva, pois as crianças tanto devem assistir no grupo as histórias, como os responsáveis devem ler para sua criança. “Os alunos retornam por meio de vídeos”.

Assim, a entrevista realizada com as professoras e gestoras da escola contribuem para uma melhor análise acerca de como está sendo o trabalho de leitura nas turmas de educação infantil durante o ensino remoto, porém, apesar das dificuldades referentes a esse novo contexto de ensino as docentes têm buscado estratégias que favoreçam a ludicidade por meio da leitura literária, incluindo também a participação familiar nesse processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa especificamente em relação as CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO COM REFERENCIAIS TEÓRICOS, e NORMAS, LEIS E REGULAMENTAÇÕES: ORIENTAÇÕES NACIONAIS, nos capítulos 1 e 2, observa-se nos estudos nas DCNs, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação e na BNCC, que a leitura têm sentido amplo, e justamente por isso, pressupõe quando desde os primeiros anos de vida da criança, é importante ler muitas histórias o que contribui certamente para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vigotsky (1992, p.128) caminham juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.” Contudo, mesmo antes de saber ler, as crianças precisam ter contato com os livros porque possuem um significado para ela, aprimorando seu repertório lingüístico e cognitivo. Por isso, a leitura não aparece desse modo, como uma exigência para Educação Infantil, nas DCNs, nos Parâmetros ou na BNCC, pois o termo leitura aparece no sentido mais amplo.

Assim, percebemos nos documentos do MEC utilizados para estudos nessa pesquisa o fato de que a leitura na Educação Infantil não é uma habilidade ou componente curricular que se exige como atividade formal, mas sobre a importância do acesso ao livro literário para o desenvolvimento imaginário e intelectual da criança, nessa modalidade de ensino e principalmente remoto na cidade de Lucena PB, na Pandemia da Covid 19, onde discutiremos melhor, no capítulo 3 dessa pesquisa, onde por meio das entrevistas realizadas com os profissionais de uma das instituições infantil na cidade entendemos a respeito da leitura e seu papel cultural na Educação Infantil.

Diante do contexto no que se refere a pandemia da Covid 19, vivemos uma mudança ríspida nas diversas etapas da educação básica no país. Em contrapartida, verificamos nos resultados desta pesquisa qualitativa, por meio dos relatos dos professores e dos gestores entrevistados de que todos os sujeitos responsáveis pelo processo educacional (as famílias, os alunos e profissionais da educação) tiveram que se adaptar à nova realidade escolar de

ensino no país.

No que concerne trabalhar a leitura e a escrita diante do contexto remotamente nos anos iniciais, torna-se ainda mais desafiador, levando em consideração as questões socioeconômicas, familiares, políticas, entre outras. Conforme aponta Silva (2003, p.109), para que haja um ensino de leitura bem sucedido diante de tantas dificuldades, o professor, como dito anteriormente, ele precisa ser um bom leitor, “isto porque os nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura” (2003, p. 109). Para tanto, no ensino remoto, o professor deverá criar estratégias para atrair seus alunos ao mundo mágico da leitura, considerando suas particularidades, as heterogeneidades e os diversos níveis de aprendizagem.

Desta maneira, é preciso aproximá-la da compreensão do aluno, favorecendo seu processo pessoal de constituição do conhecimento e de outras capacidades necessárias à cidadania e ao processo de ensino aprendizagem tornando-o significativo.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que as atividades de incentivo as práticas de leitura na Educação Infantil no ensino remoto, em suma maioria, foi bastante proveitosa já que envolveu a participação da família durante o acompanhamento entre pais e filhos nos momentos de contação de histórias dos diversos gêneros textuais por meio dos vídeos aulas postadas pelo grupo do WhatsApp, e também nas ações dos empréstimos a kits de livro infantis, para que os familiares pudessem ler para as crianças, enaltecendo com isso, o papel da família. Por meio dessas ações, foi percebida a participação ativa entre os pais e alunos. Ou seja, houve uma aceitação muito positiva em relação à leitura por parte de da maioria dos pais, mesmo que seja remotamente e em tempos de Pandemia da Covid 19.

Por fim, mesmo que em tempos de Pandemia, os professores dessa pesquisa, buscam se fortalecer cada vez mais, superando os desafios, inovando sua prática docente por meio das gravações de vídeos aulas, envolvendo momentos de leitura, assim também são proporcionados momentos da dramatização de histórias infantis, com o uso do livro infantil, percebendo com essas ações, a melhor forma de atrair os olhares dos

pequenos estudantes, e também seus familiares, estreitando assim, as relações afetivas entre escola e família, que somente a leitura literária pode proporcionar, mesmo que seja através do ensino online ou remoto para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amanda, PEREIRA, Gelza e RIBEIRO, Gisele. **A importância da literatura na educação infantil**. Revista Ciência et Praxis v. 10, n. 19, (2017) 49. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/praxys-journal-manager-artigo-2657.pdf Acesso em 17 de março de 2021.

AMARILHA, Marly e SILVA, Sayonara. **Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor**. Revista Pro-Posições vol.27 no.2 Campinas May./Aug. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000200093&script=sci_arttext Acesso em 17 de Março de 2021.

AMORIM, Meire e FARAGO, Alessandra. **As práticas de leitura na educação infantil**. Revista Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 134-154, 2015. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200353.pdf> Acesso em 17 de Março de 2021.

AZENHA, Maria da Graça- **Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro**, 4 Edição, São Paulo, Editora Ática, 1995.

BRASIL. Ministério--**Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.2; il. 2006 Acesso em 23 de Março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.1; il. 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica- **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. - Brasília. DF, reedição-2018.

BRASIL. Ministério da Educação Básica- Brasília. DF, **PORTARIA Nº 356, DE 20 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-20-de-marco-de-2020-249090908> Acesso em 20 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. 56

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. 36 p. : il

CASTRILLÓN, SILVA **O Direito de ler e de escrever**/ Silva Castrillón- Tradução: Marcos Bagno; São Paulo: Editora: Pulo do Gato, 2011.

COELHO, Kesia. **A importância da leitura na educação infantil: um estudo teórico** (2015). Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/4.pdf> Acesso:02/04/2021

CORSINO, Patrícia e NEVES, Vanessa. **Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil** no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf Acesso em 05 de abril de 2021.

DINORAH, Maria. **O livro infantil e a formação do leitor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educ. rev.* [online]. 2004, n.24, pp.213-225. ISSN 0104-4060. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602004000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 05 de Abril de 2021.
DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educ. rev.*[online]. 2004, n.24, pp.213-225.

LAZZARIN, Luís Fernando **Pesquisa em Educação**-Santa Maria- RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15782>. Acesso em 10 de Abril de 2021.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, **depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19**. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 37, e200067, 2020.

MORROW e GAMBRELL, Strickland, D. S. & Morrow, L. k. (org.) 2000. **Começando a ler e escrever**. Nova York: Teachers College Press, xii + 206 p 2000. 57

Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. PINATI, C. T.; ALMEIDA, A. da S.; PEREIRA, G. G.; FONSECA, R. A. de S.;

SANTOS, M.; RIBEIRO, G. A. **A importância da literatura na educação infantil**. **Ciência ET Praxis**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 49–56, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2657>. Acesso em: 6 de maio de 2021.

PEREIRA, Regina Celi Mendes **Práticas de Leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos/** Regina Celi Mendes Pereira (Organizadora). – João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. V.il. (Coleção Todas as letras; 9); UFPB VIRTUAL.

PIAGET, Jean. **A construção do Real na Criança** -São Paulo; Editora Ática, 1996.

SANTOS, J.; SILVA, P.; GOMES, M.; FERNANDES, F. **Ensino remoto a toque de caixa: os desafios do ensino público na Paraíba durante a pandemia da COVID-19.** Revista Rural & Urbano. Recife. v. 05, n. 02, p. 236-253 , 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/article/ruralurbano/article/view> Acesso em 7 de Maio de 2021.

SALLES, Jerusa e FREITAS, Lia. **Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas.** Revista Paideia. Set-Dez. 2010, V.20, N47, pp.335-344. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98809/000767820.pdf?sequence=1>. Acesso em 14 de Abril de 2021 .

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca:** 8. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar.2016. TUTTLE, C. G., & PAQUETTE, P. (1993). Invente jogos para brincar com (B. Lambert, trad.). São Paulo: Loyola. (Obra original publicada em **1991**).

VYGOTSKY, Lev **Semionovich-** Recife: MEC: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana- 2010.