



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

MARIA JOSÉ GONÇALVES BERNARDO

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM UM CEI DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA-CE

JOÃO PESSOA / PARAÍBA

2025

MARIA JOSÉ GONÇALVES BERNARDO

**CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO
DA COMPREENSÃO LEITORA EM UM CEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística e ensino - do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título em Mestre em Linguística e Ensino, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

**João Pessoa / Paraíba
2025**

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

B523c Bernardo, Maria José Gonçalves.

Contribuições da literatura infantil para
desenvolvimento da compreensão leitora em um CEI da
Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE / Maria José
Gonçalves Bernardo. - João Pessoa, 2025.
158 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação infantil. 2. Literatura infantil. 3.
Compreensão leitora. I. Cavalcante, Marianne Carvalho
Bezerra. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2(043)

MARIA JOSÉ GONÇALVES BERNARDO

**CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO
DA COMPREENSÃO LEITORA EM UM CEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE FORTALEZA-CE**



Documento assinado digitalmente

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

Data: 16/01/2026 08:13:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
ORIENTADORA



Documento assinado digitalmente

HERICA PAIVA PEREIRA

Data: 14/01/2026 10:29:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira
AVALIADOR INTERNO



Documento assinado digitalmente

GLORIA MARIA LEITAO DE SOUZA MELO

Data: 14/01/2026 11:49:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo
AVALIADOR EXTERNO

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por sua infinita misericórdia “Eu amei você, ainda que você não me conheça, para que fiquem sabendo, desde o nascer do sol até o poente, que fora de mim não existe nenhum outro”. (Isaías, 45, 5-6)

A minha **família**, pelo amor, pelo incentivo, e por acreditarem em mim quando nem eu acreditava tanto.

Aos meus **antepassados** que por longas datas sofreram com a ausência dos estudos.

A minha orientadora Profa. Dra. **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**, por todo seu empenho e disponibilidade, obrigada por acreditar em mim.

Agradeço a todas as minhas **amigas**, especialmente a **Sandra Regina, Edilza e Alana Cristina** por toda a assistência, carinho e escuta paciente, vocês foram cruciais nessa jornada. Agradeço a parceria dos amigos do MPLE/SME, companheiros desta jornada e em especial ao **Magno, Ana Maria e Clarice**, meu grupo panelinha, sempre dispostos a ajudar. Aos meus **alunos e colegas de trabalho** que me apoiaram e acolheram.

DEDICATÓRIA

A Deus, Nossa Senhora de Fátima e a toda minha família, dedico!

RESUMO

Ao ingressar na Educação Infantil a criança já traz consigo uma bagagem de experiências, é portadora de direitos, possui competências, tornando-se protagonista de seu aprendizado. Como objetivo geral desta pesquisa, destacamos investigar a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças bem pequenas, no contexto da educação infantil, à luz das orientações da BNCC (2018). Embasamos nossos estudos nas pesquisas de autores como: SOARES (2002, 2019), COSSON (2006, 2014), RIBEIRO (1999), SOLÉ (2014) bem como nos documentos oficiais: BNCC (2018), e DCNEI (2009). Pela natureza do objeto de estudo e as pretensões deste projeto de pesquisa, a metodologia adotada consiste em uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa. Quanto ao levantamento dos dados, foram utilizados a observação, utilizando-se da ficha de observação detalhada, e registro das filmagens das aulas. Propomos como produto deste projeto, a realização de duas Sequência Didática (SD), utilizamos o livro “O Monstro das Cores” e o poema “O Relógio” em uma sala do Infantil III. Para isso, realizamos uma leitura em voz alta, rodas de conversa, e momentos de produções artísticas. As análises indicaram que, ao planejar e executar as sequências didáticas com intencionalidade pedagógica, o educador torna-se um mediador essencial. E é através dessa mediação rica em interações e questionamentos que as habilidades iniciais para a compreensão leitora, como a escuta atenta e a participação, são estimuladas, pavimentando o caminho para o desenvolvimento de competências leitoras mais complexas nas etapas subsequentes da aprendizagem.

Palavras-chave: educação infantil; literatura infantil; compreensão leitora.

ABSTRACT

Upon entering childhood education, the child already comes with a pack of knowledge, has its rights, has abilities and becomes the protagonist of their learning. As the main goal of this research, we investigate the contribution of infant literature on reading comprehension development in pretty small children, in a childhood education context, taking the guidance of the BNCC (2018). We supported our research in authors such as SOARES (2002, 2019), COSSON (2006, 2016), RIBEIRO (1999), SOLÉ (2014) and also official documents such as BNCC (2018) and DCNEI (2009). For the nature of the study object and the goals of this research project, the methodology consists of a qualitative action research. To gather data, we used observation, using an observation sheet and also the register of class recordings. We proposed as the product of this project, the realization of two didactic sequences, using the book "Monstro das Cores" and the poem "O relógio", in a third grade of kindergarten. To do that, we read out loud the texts, made a round of conversation and also movements of art productions. The analysis indicated that, when planning and executing the Didactic Sequences with pedagogic internationality, the educator becomes the essential mediator and upon that rich in interactions and questioning mediation, it allows the stimulation of the early reading comprehension abilities, opening a path to more complex reading competence development in subsequent learning steps.

Key-words: childhood education, child literature, reading comprehension.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: SINOPSE DO CENSO DEMOGRÁFICO DO CEARÁ (2010).	24
QUADRO 2: GRÁFICO MOSTRANDO QUANTIDADE DE CRECHES EM FORTALEZA (2000-2024).	26
QUADRO 3: PERCENTUAL DE ATENDIMENTO EM CRECHES DA POPULAÇÃO DE 0 A 3 ANOS (2023).	27
QUADRO 4: GRUPOS POR FAIXA ETÁRIA BNCC (2018).	29
QUADRO 5: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC (2018).	30
QUADRO 6: SEGUNDA PARTE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC (2018).	30
QUADRO 7: CALENDÁRIO DAS AULAS...	43
QUADRO 8: DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1...	44
QUADRO 9: DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2...	47
QUADRO 10: FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA...	50
QUADRO 11: PARTICIPANTES DA PESQUISA...	53
QUADRO 12: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 1...	54
QUADRO 13: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 2...	55
QUADRO 14: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 3...	58
QUADRO 15: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 4...	60
QUADRO 16: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 5...	62
QUADRO 17: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 6...	65
QUADRO 18: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 7...	66
QUADRO 19: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 8...	67
QUADRO 20: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 9...	68
QUADRO 21: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 10...	70
QUADRO 22: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 11...	71
QUADRO 23: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 12...	73
QUADRO 24: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 13...	75

QUADRO 25: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 14...	76
QUADRO 26: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 15...	77
QUADRO 27: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 16...	78
QUADRO 28: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 17...	79
QUADRO 29: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 18...	81
QUADRO 30: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 19...	83
QUADRO 31: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 20...	84
QUADRO 32: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 21...	86
QUADRO 33: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 22...	87
QUADRO 34: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 23...	90
QUADRO 35: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 24...	92
QUADRO 36: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 25...	93
QUADRO 37: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 26...	94
QUADRO 38: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 27...	94
QUADRO 39: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 28...	95
QUADRO 40: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 29...	97
QUADRO 41: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 30...	99
QUADRO 42: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 31...	100
QUADRO 43: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 32...	102
QUADRO 44: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 1 - SD2...	104
QUADRO 45: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 2 - SD2...	108
QUADRO 46: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 3 - SD2...	111
QUADRO 47: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 4 - SD2...	112
QUADRO 48: TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 5 - SD2...	116

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: MODELO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APRESENTADA PELOS AUTORES REFERENCIADOS...	39
FIGURA 2: MOMENTO DA RODA DE CONVERSA...	62
FIGURA 3: MOMENTO FINAL DA RODA DE CONVERSA - MÚSICA (“MEU AMIGO EU VOU RESPEITAR”, RUFINO, 2023).	63
FIGURA 4: CAPA DO LIVRO “O MONSTRO DAS CORES”.	66
FIGURA 5: RECONTO DA HISTÓRIA “O MONSTRO DAS CORES” - TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 19...	83
FIGURA 6: RECONTO DA HISTÓRIA “O MONSTRO DAS CORES” COM O USO DE PALITOCHES - TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO 20...	85
FIGURA 7: MOMENTO DA RODA DE CONVERSA - SD2.....	106
FIGURA 8: SOCIALIZAÇÃO DAS IMAGENS - SD2.....	107
FIGURA 9: DESTACANDO OS SONS DOS RELÓGIOS - SD2.....	110
FIGURA 10: LEITURA DO POEMA NO CARTAZ - SD2.....	109
FIGURA 11: RELEITURA DO POEMA - SD2.....	113
FIGURA 12: RELEITURA DO POEMA 2 - SD2.....	114
FIGURA 13: MOMENTO DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA - SD2.....	117
FIGURA 14: MOMENTO DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA 2 - SD2.....	118
FIGURA 15: MOMENTO DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA 3 - SD2.....	118
FIGURA 16: MOMENTO DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA 4 - SD2.....	119
FIGURA 17: MONTAGEM DO VARAL DE POEMA - SD2.....	119

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.2	OBJETO DE ESTUDO.....	23
2	(RE) PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO, LINGUAGEM E O POTENCIAL DO LETRAMENTO.....	25
2.1	CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CEI DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA (CE).....	25
2.2	DA DEFINIÇÃO DE CRIANÇA AOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
2.3	VYGOTSKY: ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	33
2.4	LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO: ENTRELAÇANDO CONCEITOS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
2.5	MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA.....	37
2.6	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
3	METODOLOGIA.....	41
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	41
3.2	LÓCUS DA PESQUISA.....	42
3.3	TÉCNICAS DE LEVANTAMENTOS DE DADOS.....	42
3.4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	43
3.5	COLETA DE DADOS.....	43
3.6	PROCESSO AVALIATIVO.....	51
3.7	RESULTADOS E ANÁLISE.....	54
4	REGISTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA O MONSTRO DAS CORES	54
a.	AULA 1.....	54

b.	FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA - AULA 1.....	64
c.	AULA 2.....	65

d.	FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA - AULA 2.....	81
e.	AULA 3.....	82
f.	FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA - AULA 3.....	91
g.	AULA 4 E 5.....	97
h.	FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA - AULA 4 E 5.....	103
5	REGISTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA VARAL DE POEMA.....	104
a.	AULA 1 - SD2.....	104
b.	FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA AULA 1 - SD2.....	107
c.	AULA 2 - SD2.....	108
d.	FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA - AULA 2- SD2.....	111
e.	AULA 3 - SD2.....	112
f.	FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA - AULA 3 - SD2.....	115
g.	AULA 4 E 5 - SD2.....	116
h.	FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA - AULA 4 E 5 - SD2.....	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A - CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO MPLE.	128
	APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA	130
	APÊNDICE C - MODELO DE TCLE	131
	APÊNDICE D - MODELO DE TALE	134
	APÊNDICE E - MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA	137
	ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	138
	ANEXO B - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 - O MONSTRO DAS CORES E SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 - VARAL DE POEMA...	139
	...	

1. INTRODUÇÃO

A linguagem é um tema muito estudado pela ciência, no entanto, foi somente no início do século XX, com a contribuição de Ferdinand de Saussure, que se estabelece a ciência linguística tendo como objeto de estudo a língua. Em meados do século XX, começaram a surgir estudos que partiam do conhecimento linguístico para aplicação em situações reais do uso da linguagem, fazendo surgir a Linguística Aplicada como campo e não mais como disciplina. A Linguística Aplicada nos permite a simbolização do real, conforme Rodrigues (2011), através da formação de conceitos, a abstração, a organização cognitiva das representações do mundo, e também a interação social, condição para a vida em sociedade. Embora sua definição envolva essa complexa organização cognitiva e social, a consolidação da Linguística Aplicada como campo de atuação foi impulsionada por demandas pragmáticas de um cenário de crise.

Fazendo um breve resgate histórico, podemos dizer que esse desenvolvimento se acentuou a partir do atentado a Pearl Harbor, em 1941. Um ataque militar realizado pela Marinha Imperial Japonesa à base naval dos Estados Unidos no Havaí, forçando-os a participar da segunda guerra. Naquele contexto, a necessidade de uma comunicação eficaz entre falantes de diferentes línguas tornou-se crítica. Dentro desse ambiente foi originada a Linguística Aplicada ao ensino de línguas e fundamentada na psicologia behaviorista que pregava o estudo do comportamento humano, incluindo a aprendizagem, em situações de condicionamento provocado por repetições. “No final da década de 1950, a Linguística Aplicada passou a coexistir com a teoria gerativo-transformacional de Chomsky, cujo interesse era a resolução de problemas linguísticos” (Rodrigues, 2011, p. 16).

Durante a primeira metade do século XX, a Linguística foi amplamente dominada pelas abordagens formalistas, como as desenvolvidas por Ferdinand de Saussure e, posteriormente, por Noam Chomsky. Esses estudos concentravam-se na estrutura interna da língua, abstraindo-a do seu uso em contextos sociais.

Nesse cenário, a Linguística Aplicada emergiu e se consolidou com consideráveis desafios. O seu objeto de estudo central, a linguagem em uso em situações reais, contrastava diretamente com o foco abstrato e estrutural dos modelos saussurianos e chomskyanos. Essa distinção fundamental dificultou seu reconhecimento inicial, uma vez que a disciplina buscava investigar a linguagem em sua dimensão prática e funcional, algo que não era contemplado pelas teorias linguísticas então hegemônicas. Podemos considerar que a nova postura da Linguística Aplicada é refletir sobre as práticas de investigação. Segundo Rojo

(2007), a razão do interesse primário de pesquisa, agora em um universo que excede o ensino de línguas, é do caráter inter ou transdisciplinar das investigações. O objeto de estudo da linguística aplicada, para a autora:

Trata-se, então de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contatos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas (Rojo, 2007, p. 176).

Essa nova definição rompe com o ensino de línguas no início do processo como disciplina de estudo, focalizando agora no uso da língua em diferentes instâncias, em diferentes contextos.

A Linguística Aplicada contemporânea busca solucionar os problemas encontrados no enfoque da língua em uso. Desta maneira, entendemos que a mesma possui interesse na realização comunicativa da língua com ênfase nas interações face a face (conversação), ouvido a ouvido (ligação telefônica) e nas demais formas de interação que os diversos recursos tecnológicos possam oportunizar.

Conforme Moita Lopes (2006, p. 21) a abordagem da Linguística Aplicada considera o ambiente no qual os sujeitos estão inseridos e interagem, e enfatiza a importância de compreender as transformações ligadas à vida sociocultural, política e histórica vivenciadas por eles. O pesquisador então, considera o sujeito como um ser social, heterogêneo e fragmentado, situado historicamente em um contexto específico.

A aprendizagem é o elemento principal da Linguística Aplicada, no entanto para que ela efetivamente se concretize é preciso considerar todos os aspectos sociais, históricos e políticos dos nossos aprendentes, ou seja, precisamos conhecê-los em sua integralidade. Nesse sentido, compreendemos a Linguística Aplicada como essencialmente multi/trans/inter e indisciplinar. Moita Lopes (2006, p. 14) entende a Linguística Aplicada como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. A afirmação incentiva importantes caminhos para o ensino de línguas. Para Souza (2014, p. 1) “a linguagem está nos animais, no homem, na natureza. A linguagem verbal diferencia o homem de outros animais e, por isso, mesmo diante dos impasses, chegou-se à conclusão de que a Linguística seria a ciência ocupada do estudo da linguagem humana”.

Historicamente, a Educação Infantil foi vista ora como um espaço de mero cuidado, assistencialismo, ora como uma etapa de antecipação da alfabetização mecânica. A problemática justifica-se pela urgência de consolidar uma Linguística Aplicada Crítica, que entende a criança como "sujeito de direitos" e "ser de linguagem". Investigar a compreensão

leitora em crianças bem pequenas é justificar que o letramento começa muito antes da escrita do nome, ele ocorre na interação, na escuta e na atribuição de sentido ao mundo. A pesquisa se justifica pela aplicação prática do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em crianças bem pequenas, a compreensão leitora não ocorre de forma autônoma, sem a mediação intencional, o livro é apenas um objeto. É através da mediação do professor que a literatura infantil atua como ferramenta de ampliação do pensamento.

Demonstrar como essa mediação ocorre é fundamental para validar o papel do professor de creche como um agente de desenvolvimento intelectual, e não apenas um monitor de atividades. Embora a BNCC (Brasil, 2018) estabeleça o campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação", ainda há uma carência de metodologias descritas que mostrem o "como fazer" no cotidiano das creches. A justificativa reside em oferecer um respaldo teórico-prático, através da pesquisa-ação e das Sequências Didáticas (SD's) que preencham o vazio entre o que o documento oficial pede e o que o professor realiza na roda de conversa.

Justificamos o estudo pela premissa de que a desigualdade educacional muitas vezes se origina na falta de estímulo linguístico nos primeiros anos de vida. Ao investigar como a literatura infantil contribui para a compreensão leitora precocemente, a pesquisa propõe uma intervenção que pode minimizar disparidades futuras, garantindo que a criança ingresse no ensino fundamental com um repertório vocabular e uma capacidade de inferência já estimulados.

Essa pesquisa contribui para a Linguística Aplicada ao estudar o uso real da língua em um público (crianças bem pequenas) frequentemente negligenciado por teorias formalistas. Promove a democratização do acesso à cultura letrada e literária desde a base da educação. Oferece ferramentas, no caso as Sequências Didáticas (SD's) para que professores possam trabalhar a literatura com intencionalidade.

A linguagem é um instrumento da vida social, ou seja, ela deve ser ensinada para contextos reais de comunicação, leitura, oralidade, produção textual e de análise linguística, que se mobilizam conjuntamente em eventos linguísticos cotidianos dentro e fora da escola. Com base nessa premissa, encontramos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que doravante chamaremos BNCC, orientações de como efetivar a linguagem no cotidiano da Educação Infantil, através dos seis direitos de aprendizagem, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Nesse cenário, os direitos de aprendizagem atuam como o suporte ético e pedagógico

que garante à criança a imersão em práticas de linguagem significativas. O direito de conviver permite que a criança utilize a linguagem para mediar relações, resolver conflitos e compartilhar saberes com seus pares e adultos. Ao brincar, ela ressignifica a realidade através do faz de conta, apropriando-se de diferentes discursos e papéis sociais. O participar assegura que a criança tenha voz ativa nas decisões coletivas, exercendo sua cidadania por meio da escuta e da fala. Já o explorar instiga o contato com a diversidade de gêneros textuais, suportes e linguagens artísticas, ampliando seu repertório cultural. O expressar consolida a linguagem como forma de manifestar afetos, dúvidas e descobertas em múltiplas plataformas (verbal, corporal ou visual). Por fim, o conhecer-se possibilita que, por meio do diálogo e do reconhecimento do outro, a criança construa sua identidade e perceba-se como sujeito pertencente a uma comunidade linguística e social. BNCC (Brasil, 2018).

A arquitetura normativa da BNCC (Brasil, 2018, p. 14) consolida o entendimento de que o escopo da Educação Básica deve transcender a mera transmissão de conteúdos, orientando-se categoricamente para a formação e o desenvolvimento humano global. Essa premissa exige que as instituições de ensino operacionalizem uma visão que é, simultaneamente, plural, singular e integral da infância. Ao situar a criança como sujeito central e ativo dos processos de aprendizagem, o documento preconiza uma práxis pedagógica fundamentada no acolhimento e no reconhecimento das alteridades. Portanto, a educação passa a ser compreendida como um compromisso com o desenvolvimento pleno do indivíduo, respeitando suas singularidades e as diversidades inerentes ao tecido social.

Alicerçada nesse entendimento, a Educação Infantil se configura como o espaço privilegiado onde o desenvolvimento humano global encontra sua materialização essencial. Essa etapa do ensino básico não apenas reconhece, mas estrutura-se intrinsecamente para assumir a visão plural, singular e integral da criança, afastando-se de um modelo meramente conteudista. Ao encarar o indivíduo como um ativo sujeito de aprendizagem e portador de direitos, o trabalho pedagógico promove ativamente o acolhimento e o reconhecimento de suas identidades e formas singulares de interagir com o mundo por meio dos Campos de Experiências. A Educação Infantil, portanto, garante que a proposta de desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades, seja efetivamente cumprida, alicerçando as bases para a formação integral e ética que se espera para toda a trajetória da Educação Básica. Ao ingressar na Educação Infantil a criança já traz consigo uma bagagem de experiências, é portadora de direitos, possui competências, tornando-se protagonista de seu aprendizado. Ela é o sujeito da sua história, produz cultura, aprendendo a utilizar todos os seus sentidos, todo o seu corpo e suas linguagens, nesse caminhar. Essa concepção nos é

apresentada na BNCC (Brasil, 2018), quando necessitamos ampliar o universo de experiências dessas crianças, pois elas encontram-se inseridas em uma sociedade que faz uso da linguagem e é nas interações sociais que ocorrem esse desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme Zen (2002, p. 53) “É usando a linguagem ativamente que a criança descobre suas possibilidades, ou seja, aprende a língua que fala enquanto sistema”. É papel dos profissionais da Educação Infantil buscar vivências significativas que promovam desafios e permitam empregar a língua materna em contextos relevantes para a ampliação do vocabulário das crianças bem pequenas.

Para planejar essas vivências significativas, o professor deve se mostrar um ser curioso, inquieto, que ao refletir suas ações, busque experimentar fazer algo que ainda não fez, propor novas formas de conhecimento. Segundo Paulo Freire (1996, p. 86), “o professor deve se assumir epistemologicamente curioso”. Encontramos na Epistemologia Genética, a explicação de que a curiosidade tem relação com os processos de construção do conhecimento. Segundo os estudos de Piaget, o conhecimento é construído pelo equilíbrio cognitivo de dois processos fundamentais: assimilação e acomodação.

A assimilação que se refere a incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento, etc.) aos esquemas de assimilação que já foram construídos pelo sujeito. A acomodação significa a necessidade em que se encontra a assimilação de considerar as particularidades próprias dos elementos a assimilar (Piaget, 1976, p. 12).

Diante do cenário teórico exposto e da necessidade de compreender as práticas pedagógicas voltadas à primeira infância, delineamos os contornos metodológicos deste trabalho. Como objetivo geral desta pesquisa, destacamos investigar a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças bem pequenas, no contexto da Educação Infantil, à luz das orientações da BNCC (Brasil, 2018).

Ancoramos nossos estudos nas pesquisas de autores como Soares (2002, 2019), Cosson (2006, 2014), Ribeiro (1999) e Solé (2014), bem como nos documentos oficiais: BNCC (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, (Brasil, 2009).

Pela natureza do objeto de estudo e pelas pretensões desta pesquisa, a metodologia adotada consiste em uma pesquisa-ação de natureza qualitativa. Quanto ao levantamento dos dados, será empregada a observação, valendo-se de uma ficha detalhada, além do registro por filmagens das aulas. Propomos, como produto deste projeto, a realização de duas Sequências Didáticas (SD's), utilizando o livro “O Monstro das Cores” e a poesia “O Relógio” em uma

sala do Infantil III. Para isso, realizamos leitura em voz alta, rodas de conversa e momentos de produções artísticas. Informamos que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética (CAEE 87222624.8.0000.5188) e à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (Processo SPU Virtual nº P153301/2025), obtendo parecer favorável da Supervisão Escolar e a anuência da coordenação do CEI e da professora responsável pela turma.

Considerando tais apontamentos iniciais, têm-se como objeto em estudo no presente projeto, investigar a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da compreensão leitora das crianças bem pequenas, considerando as diretrizes do campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação" da BNCC (Brasil, 2018).

Partimos da premissa que a linguagem escrita é uma prática histórica e cultural, e as crianças, por viverem em uma sociedade alfabetizada e interagirem com diferentes pessoas em variadas situações relacionadas à escrita, compreendem sua importância e seus diversos objetivos. Isso significa "[...] reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo" (Corsino et al., 2016, p. 19).

A literatura infantil, enquanto potente mediadora, permite à criança desbravar o mundo, expandir o horizonte imaginativo e catalisar a criatividade. Por meio dela, estabelece-se uma articulação equilibrada entre o universo da fantasia e a apreensão da realidade, por isso a necessidade de envolvê-la na cultura letrada, mas sem se distanciar das atividades significativas que asseguram o seu direito de ser criança. Assim, percebemos como os estímulos advindos do trabalho sistemático com a literatura infantil, possibilitam o desenvolvimento não apenas da compreensão leitora, nosso foco aqui, mas o pleno desenvolvimento da criança considerando o universo de experiências mediadas.

Aguçou-nos o olhar, atuando na Educação Infantil e partindo das exitosas experiências com a literatura infantil e o desenvolvimento das crianças, não apenas com a finalidade de refletir sobre essa relação, mas saber como a leitura de livros infantis pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças bem pequenas, conforme as orientações da BNCC (Brasil, 2018) para o Campo de Experiência: "escuta, fala, pensamento e imaginação".

Como profissionais da educação atuantes na educação infantil, interessam-nos os fenômenos que envolvem o desenvolvimento da linguagem nas crianças. Isso porque desempenhamos um trabalho diário em sala de aula com o objetivo de estimular a oralidade, e entender como ocorre o processo da compreensão leitora e como podemos otimizá-lo, contribuindo assim para a melhoria da qualidade das vivências escolares.

A presente pesquisa tem como cerne a seguinte questão: De que forma a literatura

infantil pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora? Para responder a essa inquietação, propomos uma análise sobre a compreensão leitora e seus objetivos. Acreditamos que os resultados e as ferramentas encontrados neste estudo poderão subsidiar a prática pedagógica de profissionais que atuam na educação infantil.

O ingresso no Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE, se manifestou como uma oportunidade teórica e prática para aprofundamento dos meus estudos sobre a temática. Pois, concordando com Silvia e Souza (2018, p. 5) “[...] o Mestrado Profissional tem por característica, além da dissertação, apresentar também um trabalho final de pesquisa profissional aplicada, que descreva o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional que possam contribuir para aperfeiçoar o ensino na área específica”.

Utilizando como referência o campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação" (BNCC, Brasil, 2018) que possui a finalidade de promover situações de fala e escuta, em que as crianças participam da cultura oral (contação de histórias, descrições, conversas). Também envolve a imersão na cultura escrita, partindo do que as crianças conhecem e de suas curiosidades e oferecendo o contato com livros e gêneros literários para, intencionalmente, desenvolver o gosto pela leitura e introduzir a compreensão da escrita como representatividade gráfica.

Como objetivo geral desta pesquisa, destacamos investigar a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças bem pequenas, no contexto da educação infantil, à luz das orientações da BNCC (2018).

Para tanto, busca-se ainda, com intento de alcançar tal pretensão e tomando como base os campos de experiência, nossos objetivos específicos:

1. Descrever situações de escuta para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais.
2. Identificar interesse ao ouvir histórias, diferenciando escrita de ilustrações, e seguindo, com a ajuda do adulto-leitor, a direção da leitura;
3. Registrar relatos orais e conversas das crianças em situações de recontos das histórias;
4. Desenvolver e aplicar uma sequência didática utilizando a leitura de livros infantis que favoreça a interação das crianças com a narrativa, promovendo a expressão oral e a compreensão textual, em consonância com as diretrizes do campo "escuta, fala, pensamento e imaginação" da BNCC (Brasil, 2018).

Ao proporcionarmos um contato precoce com diferentes gêneros textuais, buscamos enriquecer o vocabulário das crianças e oferecer-lhes novas experiências literárias. Através desse envolvimento com a leitura, elas começam a desenvolver habilidades essenciais para a compreensão leitora, como a percepção da diferença entre o texto escrito e as ilustrações, e a

capacidade de acompanhar a direção correta da leitura. Essas são competências indispensáveis para o processo de alfabetização e para a formação de leitores competentes. Conforme afirma Solé (2014, p. 76) “Desde muito pequenas, as crianças constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura e a escrita e, se tiverem oportunidade - isto é, se alguém for capaz de se situar no nível desses conhecimentos para apresentar-lhes desafios ajustados - poderão ir construindo outros novos”. Ao propormos uma sequência didática ao processo de leitura, buscamos a interação das crianças com o texto e a promoção da expressão oral e compreensão leitora, elementos-chave para o desenvolvimento linguístico na primeira infância.

Diante do exposto, os passos seguintes desta dissertação buscam preliminarmente propor a construção teórica que inicia a base das pretensões aqui descritas. Assim, inicialmente foi realizado um estado da arte sobre o tema. Em seguida, buscamos contextualizar o uso da língua materna, e suas implicações no meio social, com as contribuições de Vygotsky (2002).

1.2 OBJETO DE ESTUDO

Em uma busca no Portal Periódicos da CAPES, utilizando busca das palavras-chave: educação infantil, literatura infantil e compreensão leitora, foram encontrados 15 artigos. Em outra busca, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses - BDBT e utilizando-se das mesmas palavras chaves, foram encontradas 109 publicações, sendo 86 dissertações e 23 teses. Esse quantitativo, aponta para um número bem pequeno, tendo em vista, a ampla possibilidade de pesquisa na área, e a necessidade de aprofundamento dos estudos dessa temática.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo investigar a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças bem pequenas, considerando as diretrizes do campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação" da BNCC (Brasil, 2018). Nossa questão norteadora a ser investigada é como a leitura frequente e mediada de livros infantis pode promover um desenvolvimento mais amplo das habilidades linguísticas em crianças bem pequenas, auxiliando na ampliação do vocabulário, na construção de frases, na capacidade de escuta ativa e no desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2018).

A sociedade na qual a criança está inserida, bem como a sua própria trajetória pessoal, constituem elementos fundamentais que influenciam diretamente na sua maneira de pensar. Nesse caminho para desenvolver sua cognição, temos o domínio da linguagem como

necessidade fundamental para o seu êxito.

Segundo Vygotsky (2002), o desenvolvimento cognitivo sustenta-se em uma inter-relação fundamental na qual pensamento e linguagem se subsidiam reciprocamente. Nessa perspectiva, a linguagem assume um papel determinante na gênese dos processos intelectuais e na construção do caráter, deixando de ser vista apenas como um veículo de expressão para ser compreendida como ferramenta essencial na organização da atividade mental.

Essa relação entre pensamento e linguagem, faz parte do processo de desenvolvimento intelectual da criança, bem como a “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), conceito criado por Vygotsky (2002), no qual indica a diferença entre a capacidade que a criança tem em solucionar problemas por si própria e com a ajuda de alguém. No ambiente escolar, essa ajuda pode vir do professor ou de outro colega que já tenha atingido determinado entendimento.

Vygotsky aponta para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como básico para entender as relações entre desenvolvimento e aprendizado, colocando que é no âmbito desta zona proximal que pode ocorrer a aprendizagem, referindo-se, principalmente, à construção de um conhecimento que se dá quando um adulto desafia o aprendiz com questionamentos ou pequenos problemas levando o mesmo a um desempenho além do que sua estrutura de pensamento, naquele momento, permitiria (Ribeiro, 1999, p. 28).

Então podemos perceber que quando o professor faz a leitura de um livro para uma criança, ele está estimulando o pensamento e a linguagem da mesma e enfatizando a importância da mediação social no aprendizado. Desempenhando assim um papel fundamental na mediação e estímulo do desenvolvimento cognitivo e linguístico da mesma.

A literatura infantil oferece oportunidades ricas para explorar esse conceito, pois ao ouvir histórias, as crianças são expostas a novos vocabulários e novas formas de pensar. O professor, ao ler um livro, não apenas conta uma história, mas também faz perguntas, mostra as imagens, explica palavras, estimulando a criança a prever acontecimentos e conectar a narrativa com as experiências dela.

Nesse momento, o professor está atuando como mediador, auxiliando a criança a alcançar níveis de compreensão que ela talvez ainda não atingisse sozinha. Além disso, a interação com colegas durante a leitura também fortalece a aprendizagem colaborativa. Ao discutirem as histórias, fazendo recontos, as crianças podem compartilhar diferentes perspectivas, ajudando umas às outras a construir significado e desenvolver tanto a linguagem quanto o pensamento, exemplificando o papel do “outro mais experiente” na Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP). Portanto, a literatura infantil não é apenas uma ferramenta de entretenimento, mas uma estratégia poderosa para promover o desenvolvimento intelectual e linguístico da criança, em consonância com as ideias de Vygotsky (2002).

2. (RE) PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO, LINGUAGEM E O POTENCIAL DO LETRAMENTO

Neste capítulo buscamos fazer um breve histórico sobre a trajetória de crescimento dos Centros de Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza a partir dos anos 2000, realizar um estudo sobre a BNCC e o campo de experiência, escuta, fala, pensamento e imaginação. Fazer um estudo da linguagem e suas implicações sob a visão da autora Marta Kohl de Oliveira (1997) que apresenta as contribuições de Vygotsky na concepção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a Mediação do Professor. Um entrelaçamento entre letramento e letramento literário, com base nos autores Magda Soares (2002, 2019) e Rildo Cosson (2006, 2014). A definição de compreensão leitora, seus objetivos e estratégias para a mediação da leitura literária sob a ótica da autora Isabel Solé (2014), da Sequência Didática por Zabala (1998) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2.1 Centros de Educação Infantil - CEI da Rede Pública no Município de Fortaleza (CE)

A capital do estado do Ceará tem experimentado um crescimento populacional expressivo desde os anos 2000, firmando-se como uma das maiores cidades do Brasil. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), demonstrados no quadro 2 abaixo, a população de Fortaleza ultrapassou os 2,4 milhões de habitantes em 2010 e continua em expansão, alimentada pela migração interna e o índice de natalidade. Esse aumento populacional acarretou desafios significativos para a infraestrutura urbana, especialmente em áreas que impactam diretamente a qualidade de vida da população, como saúde, segurança e educação.

Quadro 1 – Sinopse do Censo Demográfico do Ceará (2010)

SINOPSE DO CENSO DEMOGRÁFICO 2010
Ceará

Ceará

2.1 - População residente, total, urbana total e urbana na sede municipal, com indicação da área total e densidade demográfica, segundo as Unidades da Federação e os municípios – 2010

Tabela 2.1 - População residente, total, urbana total e urbana na sede municipal, em números absolutos e relativos, com indicação da área total e densidade demográfica, segundo as Unidades da Federação e os municípios – 2010

Município	Total	Urbana	Urbana na sede municipal	Total percentual	Urbana percentual	Urbana na sede municipal percentual	Área total Km2	Densidade demográfica da unidade territorial Hab/Km2
Fortaleza	2.452.185	2.452.185	862.750	100,00%	100,00%	35,00%	314,9	7786,52
Eusébio	46.033	46.033	46.033	100,00%	100,00%	100,00%	79,0	582,64
Maracanaú	209.057	207.623	163.841	100,00%	99,00%	78,00%	111,3	1877,75
Itaitinga	35.817	35.565	35.565	100,00%	99,00%	99,00%	151,4	236,52
Juazeiro do Norte	249.939	240.128	238.938	100,00%	96,00%	95,00%	248,2	1006,91

Fonte: IBGE (2010).

A falta de políticas públicas robustas e eficazes para atender às demandas da população mais carente tem sido uma constante preocupante. Na área da saúde, o crescimento rápido da população não foi acompanhado por um aumento proporcional na oferta de serviços médicos e hospitalares. Essa situação é agravada pela concentração de serviços nas áreas centrais, dificultando o acesso das comunidades periféricas. Na área da segurança, observamos um aumento da violência urbana especialmente em regiões periféricas, onde a população mais vulnerável enfrenta altos índices de criminalidade. Na área da educação, o acelerado crescimento demográfico pressiona as escolas públicas, muitas vezes levando a salas de aula superlotadas e à falta de recursos pedagógicos adequados. Esses problemas interconectados destacam a urgência de um planejamento urbano integrado e de investimentos em políticas sociais que priorizem o bem-estar e a inclusão da população mais carente.

Assim, percebemos a urgência em se ter políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, e poder atender a crescente demanda das famílias mais vulneráveis. A ampliação da rede de creches públicas, por exemplo, não apenas oferece um suporte fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também permite que os pais, especialmente as mães, tenham condições de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho. Consequentemente, investir na primeira infância é investir no futuro, promovendo igualdade de oportunidades e reduzindo desigualdades sociais desde os primeiros anos de vida. A seguir demonstramos a trajetória do crescimento dos Centros de Educação Infantil na cidade de Fortaleza.

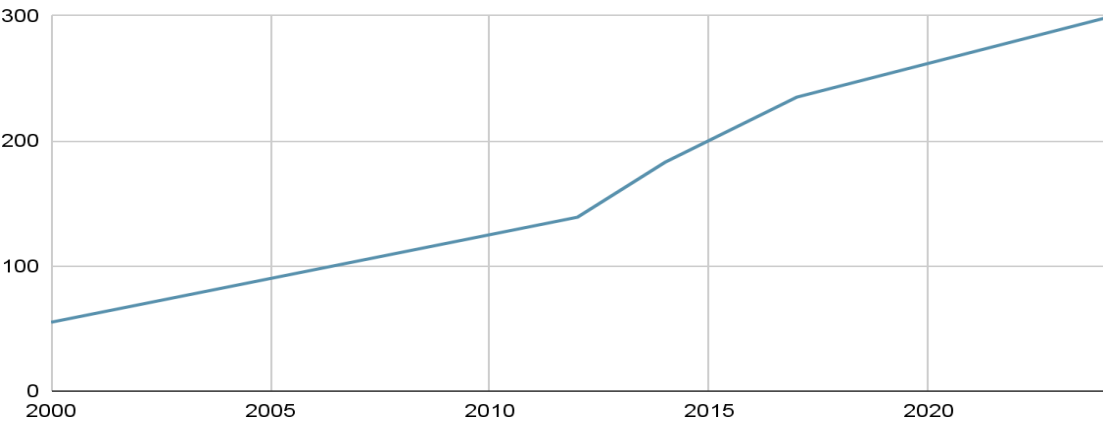
Antes da constituição, a Educação Infantil tinha uma concepção voltada ao

assistencialismo, aos cuidados básicos, abrigos destinados a camada mais pobre da população, não possuía uma visão pedagógica, tinha foco no atendimento higienista. A educação das crianças de 0 a 5 anos, com a Constituição Federal (Brasil, 1988) torna-se um direito social. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu art. 212, ficou estabelecido que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios 25%, no mínimo, da receita líquida de impostos (RLI) na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) (Brasil, 1988).

No início dos anos 2000, Fortaleza contava com 55 creches públicas, no ano de 2012, sob o governo de Luizianne Lins possuía 139 creches públicas, (“Especial Gestão Fortaleza Bela Educação”, 2015). No ano de 2018, na gestão do prefeito Roberto Cláudio a Rede Municipal contava com 155 Centros de Educação Infantil - CEI e 86 creches conveniadas, totalizando 241 instituições. (“Facebook da Prefeitura de Fortaleza”, 2018). Em 2024, sob o governo do prefeito Sarto, Fortaleza contabilizava 116 creches parceiras e 185 Centros de Educação Infantil - CEI, num total de 301 instituições. (“Site oficial da Prefeitura de Fortaleza”, 2024).

Quadro 2 – Gráfico mostrando quantidade de creches em Fortaleza (2000-2024)

QUANTIDADE DE CRECHES NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA



Fonte: Conforme notas de rodapé¹

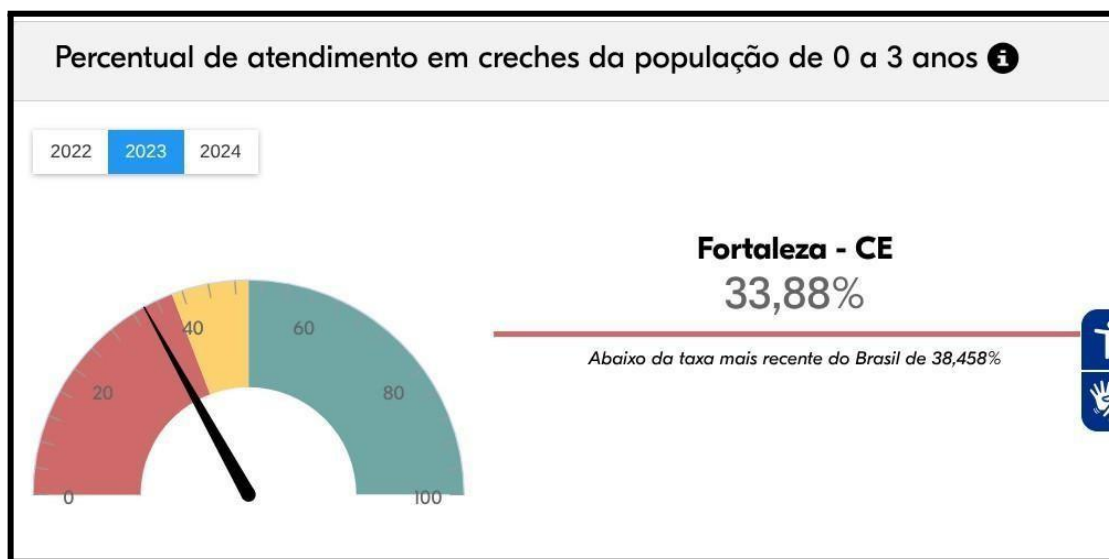
Podemos observar no gráfico uma evolução na quantidade de creches municipais, um aumento de mais de 500%, comparando as duas décadas, mas que ainda não é um quantitativo suficiente, pois conforme dados do site primeira infância primeiro da prefeitura de Fortaleza (2023), ver quadro 4, o município atende 33,88% da população entre 0 a 3 anos, sendo que esse percentual está abaixo da média nacional que é de 38,45%. Apesar do crescimento esse déficit no atendimento municipal de creches acende um alerta sobre a necessidade de políticas

públicas mais potentes e de investimentos contínuos na infraestrutura educacional.

A falta de acesso à creche dificulta a inserção ou permanência dos pais, principalmente das mães, no mercado de trabalho, perpetuando ciclos de desigualdade e limitando o desenvolvimento integral das crianças em seus anos formativos mais cruciais. Portanto, a evolução quantitativa das unidades deve ser urgentemente acompanhada por um aumento proporcional na oferta de matrículas para que o município de Fortaleza possa garantir o direito constitucional à educação infantil e colher os benefícios sociais e econômicos de uma primeira infância bem assistida.

Também percebemos que a carência de vagas representa uma falha no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)², que estabelece o objetivo de atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos.

Quadro 3 – Percentual de atendimento em creches da população de 0 a 3 anos (2023)



Fonte: Primeira Infância Primeiro, Fortaleza (2023).

¹ESPECIAL, Gestão Fortaleza Bela Educação (2015). Disponível em: <https://luiziannelins.com/2015/05/20/especial-gestao-fortaleza-bela-educacao/>. Acesso em: Fev. 2024. PREFEITURA DE FORTALEZA. Página oficial no Facebook. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/PrefeituradeFortaleza>. Acesso em: Fev. 2024. FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Notícias. 2023. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza-e-a-capital-Brasileira-com-maior-crescimento-percentual-no-atendimento-na-educacao-infantil>. Acesso em: Fev. 2024.

Uma das ações a serem implantadas que poderiam mitigar o quadro de carência de vagas seria a otimização e requalificação dos espaços existentes, identificando e reformando rapidamente prédios municipais ociosos que possam ser adaptados para o uso educacional, garantindo a celeridade na abertura de novas turmas. Paralelamente, o município poderia implementar uma política de parceria público-privada e/ou convênios com instituições comunitárias e filantrópicas que já oferecem a Educação Infantil, garantindo que o repasse de verbas seja eficiente e que essas instituições mantenham os padrões de qualidade exigidos. permitindo, assim, a abertura imediata das vagas criadas e assegurando o pleno direito à educação para a primeira infância.

2.2 Da Definição de Criança aos Campos de Experiências: O Desenvolvimento da Linguagem e da Leitura na Educação Infantil

A BNCC (Brasil, 2018) nos apresenta algumas concepções, dentre elas a definição de criança, e para correlacionar cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009):

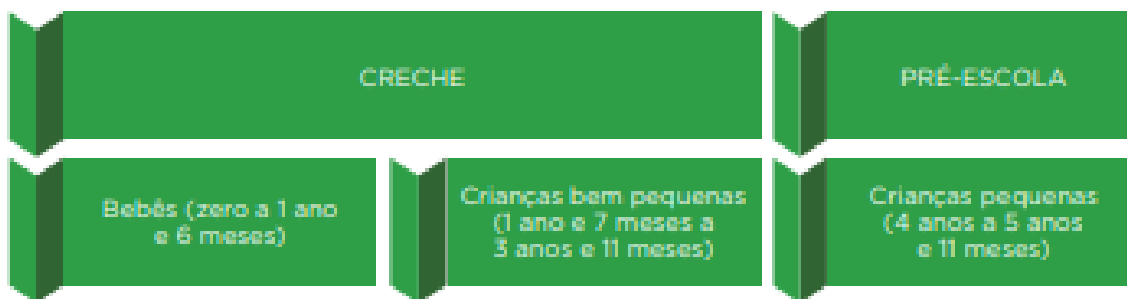
As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

A criança desde seu nascimento entra em contato com a linguagem, a partir do seu movimento corporal, expressões, choros e outros recursos que fazem com que ela consiga interagir com as pessoas à sua volta. À medida que cresce, aprimora seu vocabulário, expressando-se e compreendendo o uso da linguagem, como mais uma forma de comunicação. Essa progressão nas formas de expressão exige um olhar atento às necessidades de cada fase, o que fundamenta a divisão do trabalho pedagógico.

Nesta etapa da Educação Infantil, foram organizados três grupos por faixa etária, conforme as perspectivas de aprendizagem e as características de desenvolvimento das crianças (BNCC, Brasil, 2018).

² PNE é um plano estratégico, instituído por lei, que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação no Brasil ao longo de dez anos, visando orientar e promover a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Quadro 4 – Grupos por Faixa Etária BNCC (2018)



Fonte: BNCC (2018, p. 46).

Quando essa criança inicia na Educação Infantil, já com toda uma bagagem de experiências, em ambiente domiciliar, por exemplo, necessita encontrar um espaço acolhedor que lhe propicie vivências, cujo objetivo, conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 38) “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens”. Dentre essas aprendizagens podemos citar a autonomia e a comunicação. em vista disso, faz-se necessário que o professor agregue em suas práticas pedagógicas uma intencionalidade educativa.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, Brasil, 2018, p. 41).

Entendemos que quando o professor em seus planejamentos, consegue garantir vivências e experiências que propiciem o pleno desenvolvimento das crianças, ele estará contribuindo para a efetivação da aprendizagem, desenvolvimento e socialização das mesmas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), em seu artigo 9º, que estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica. É a partir desse pressuposto que inferimos que, durante as ações e interações, seja com seus pares, com os adultos que as cercam, ou mesmo em seus momentos individuais de brincar, a criança está ativamente engajada na construção de conhecimento. Nesse processo, ela interage e faz uso contínuo da linguagem para se fazer entender e compreender o mundo social à sua volta.

Em consonância com o que foi exposto, os estudos posteriores sobre as DCNEI's trouxeram o conceito dos campos de experiências. Estes, por sua vez, representam a definição

de saberes e conhecimentos a serem ofertados às crianças, considerando e valorizando toda a sua bagagem prévia. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) detalha: “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, articulando-os às diferentes linguagens” (DCNEI, Brasil, 2018, p. 42).

Quadro 5 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC (2018)

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de relato escrito, tendo o professor como escriba.

Fonte: BNCC (2018, p. 49 e 50).

Quadro 6 – Segunda Parte Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC (2018)

(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BNCC (2018, p. 49 e 50).

Analisando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento EI02EF01, EI02EF03, EI02EF04 e EI02EF06, constatamos a relevância de habilidades relacionadas à compreensão leitora e à interação com a literatura na Educação Infantil. Tais objetivos preconizam o desenvolvimento da capacidade de demonstrar interesse e atenção durante a leitura de narrativas e outros gêneros textuais, distinguindo elementos verbais de imagéticos e acompanhando a direcionalidade da escrita sob a mediação do adulto-leitor.

Para a efetivação dessas competências, torna-se imprescindível o planejamento de momentos dedicados à leitura e contação de histórias. Adicionalmente, a exploração pós-leitura pode fomentar a formulação e a resposta a questionamentos sobre aspectos narrativos, como cenários, personagens e eventos centrais. Outrossim, a criança pode ser estimulada a criar e relatar histórias oralmente, utilizando-se de recursos visuais ou temáticas propostas.

As rodas de conversa, por sua vez, configuram-se como espaços profícuos para o diálogo entre crianças e adultos, promovendo a expressão de desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

As orientações da BNCC (Brasil, 2018), mais precisamente nas orientações sobre a utilização dos campos de experiências, nos apresentam a importância de estimular a criança a falar e a ouvir, pois assim estaremos estimulando o processo de comunicação, ao propor esses momentos.

Pois é na escuta de histórias, nas 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, Brasil, 2018, p. 44).

Percebemos que essa experiência das crianças com a cultura escrita, planejadas intencionalmente pelo professor, possa contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, a fruição, a ampliação do conhecimento das mesmas e a formação de um futuro leitor. Ao reconhecer a importância dessa imersão literária planejada, torna-se necessário investigar os mecanismos psicológicos que sustentam tal evolução. A teoria sociointeracionista nos fornece a base para entendermos que o desenvolvimento do futuro leitor é impulsionado pela intervenção de um parceiro mais experiente. Assim, a seção seguinte detalha as contribuições de Vygotsky (2002), focando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como o espaço privilegiado para a ação docente.

2.3 Vygotsky: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a Mediação do Professor

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito central na teoria vygotskiana, e nos estudos da autora Marta Kohl de Oliveira (1997), ela destaca que a ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente). Na perspectiva de Vygotsky, e como destacado por Oliveira (1997), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Não se trata de esperar a maturação biológica para que a aprendizagem ocorra, mas sim de atuar na ZDP para que as funções psicológicas em processo de maturação se desenvolvam.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas ou der assistência durante o processo.[...] Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky (Oliveira, 1997, p. 59).

Podemos observar que a ZDP foca no potencial de aprendizagem, ou seja nas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, ou seja, as "flores" do desenvolvimento, e não os "frutos" já maduros. Sendo esse momento, um importante período para as intervenções pedagógicas, pois é o espaço onde a criança pode ser auxiliada a

aprender algo novo.

A mediação é um conceito fundamental para Vygotsky, e a autora Marta Kohl de Oliveira (1997) sublinha o papel essencial do professor nesse processo. O professor é visto como uma figura essencial por ser o elo intermediário entre a criança e o conhecimento disponível no ambiente. Ele atua como um facilitador, guiando-as na descoberta e construção do conhecimento. A mediação pode ocorrer por meio de instrumentos (ferramentas externas, como lápis, computador) e signos (símbolos, como a linguagem, que são instrumentos psicológicos internalizados). A linguagem é o mediador mais importante, pois permite a organização do pensamento e a internalização da cultura.

O professor tem o papel explícito de interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, provocando mudanças que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. [...] A intervenção de outras pessoas - que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (Oliveira, 1997, p. 62).

A mediação do professor não é passiva. Este deve planejar suas intervenções, promover o diálogo e a interação, e criar um ambiente de aprendizagem colaborativa que estimule a troca de ideias entre as crianças. O professor mediador atua na construção social do conhecimento, reconhecendo que o aprendizado ocorre por meio de interações sociais e culturais. Ele precisa estar atento às necessidades das crianças para promover um ensino mais personalizado.

Percebemos que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) serve como o terreno fértil para a aprendizagem e que a mediação ativa e intencional do professor é indispensável para impulsionar o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Nesse contexto entendemos que precisamos proporcionar vivências que possibilitem o desenvolvimento da linguagem nas crianças bem pequenas, como momentos de socialização, rodas de conversa, espaços para leitura espontânea de livros, contação de histórias. Porque quanto mais a criança for estimulada a falar e expressar seus sentimentos, maior será a sua compreensão sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor.

Portanto, a mediação intencional que impulsiona o desenvolvimento cognitivo da criança bem pequena encontra na literatura o seu suporte mais potente. Ao proporcionar momentos de socialização e rodas de conversa, o professor não está apenas ensinando a decodificar, mas inserindo o aluno em uma cultura letrada. Para aprofundar essa reflexão, a seção a seguir aborda as distinções e aproximações entre os conceitos de Letramento e Letramento Literário, elementos essenciais para que as vivências de leitura na escola se

transformem em efetivos processos de humanização e aprendizagem.

2.4 Letramento e Letramento Literário: Entrelaçando Conceitos na Prática da Educação Infantil

Letramento e letramento literário são conceitos interligados, mas com focos distintos. Para iniciarmos nossos estudos, trouxemos o conceito de letramento na visão de Soares (2019, p. 17), que explica a etimologia da palavra, “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim (letra), com o sufixo *cy*, que denota qualidade, estado, fato de ser[...]”. Seu conceito sobre letramento: “É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquirem um grupo social ou um indivíduo como consequências de ter se apropriado da escrita” (Soares, 2019, p. 17).

Magda Soares define a palavra letramento, como “estado resultante da ação de letrar” (Soares, 2002, p. 146) e refere-se a este como um fenômeno que ultrapassa a simples decodificação de palavras, integrando-a com o uso funcional da língua em situações cotidianas e também enfatiza que o letramento não deve ser visto apenas como a técnica de ler e escrever, mas como uma prática social que é construída nas interações e usos da escrita em diversos contextos sociais (Soares, 2019).

Em contraste, o letramento literário, conforme Rildo Cosson (2006), “é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. É a relação do leitor com a literatura, o que lhe permite não apenas compreender um texto, mas também interagir criticamente com a sua materialidade estética e discursiva. Esse processo de apropriação, permite ao leitor uma relação mais profunda e criativa com os textos. O autor vê o letramento literário como um aspecto do letramento mais amplo, que foca no contato com textos literários, possibilitando ao leitor não apenas fruir da leitura, mas também entender e internalizar os aspectos estéticos e discursivos da literatura (Cosson, 2014).

Os autores Magda Soares e Rildo Cosson oferecem visões distintas, porém complementares, sobre letramento e letramento literário, cada um com ênfase em aspectos que ampliam a compreensão desses conceitos. Para Cosson, a leitura literária, ao contrário da simples leitura de conteúdo, envolve um mergulho profundo no texto, com o objetivo de formar uma comunidade de leitores que interage com a obra de maneira criativa e crítica. Ele propõe que o ensino de literatura deve ser mais do que apenas atribuir significado ao texto, ele deve envolver o aluno na construção de sentido através de atividades que incentivem a interpretação e a reflexão. Portanto, enquanto o letramento, de acordo com Soares (2002), é

uma habilidade essencial de inserção social, o letramento literário, segundo Cosson (2014), é uma prática que visa tornar o aluno um leitor ativo e reflexivo da literatura, integrando-o a uma comunidade de leitores que vai além da sala de aula.

Ambos os conceitos, embora focados em aspectos diferentes, são fundamentais para a formação integral do indivíduo na sociedade, sendo o letramento literário uma forma específica de enriquecimento do processo de letramento geral.

A literatura é um rico instrumento para ampliar o vocabulário do leitor, o letramento literário pode contribuir no desenvolvimento da memória, na oralidade, na interação e como consequência no aprimoramento da linguagem. Então pensando no contexto escolar, temos na pessoa do professor, o principal motivador para o uso da literatura infantil com as crianças bem pequenas.

O autor Rildo Cosson nos descreve o processo de letramento literário:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola (Cosson, 2014, p. 4).

Na perspectiva do letramento literário, além do domínio da escrita, o contato com a literatura também é destacado, e esta como sendo uma arte, precisa ser praticada de forma adequada. Por isso que o ambiente escolar e seus atores possuem um papel fundamental nesse processo. Pois é no envolvimento com a literatura que a criança terá a chance de ampliar e enriquecer sua experiência de vida.

Ainda sobre a temática, Marcuschi (2008) nos fala que “a leitura é uma reinvenção permanente do mundo”. E Segundo Silvia e Martins (2010), a criança já é capaz de ler, antes mesmo de aprender as letras e os sons, pois ela já ouve a história, a compreende e a interpreta de acordo com seu conhecimento prévio. Por isso a necessidade do contato com os livros de leitura desde a primeira infância para que ocorra o fortalecimento da aprendizagem, E é na escola, o ambiente em que essa prática precisa tornar-se rotina, a fim de que a criança, leitora em formação, seja ativa na tarefa de produção de sentidos do texto (Silvia; Martins, 2010).

Devemos salientar que a escola, dentro do contexto de letramento literário, não pode ser vista apenas como um lugar de decodificação de palavras. Pelo contrário, ela deve ser o incentivador das experiências estéticas que a literatura propicia.

Se a criança, como bem pontuado, já chega com uma bagagem de leitura do mundo e da oralidade das histórias, a missão do professor é justamente mediar a transição dessa leitura

intuitiva para a leitura sistemática e crítica do texto escrito. Isso significa ir além do "ler por ler" e fomentar o diálogo entre o pequeno leitor e a obra. É nesse encontro pedagógico planejado que a criança aprende a identificar a voz do narrador, a apreciar a construção da linguagem e a se reconhecer nos dramas e alegrias dos personagens. É aí que a literatura se estabelece como um poderoso espelho e janela, permitindo tanto a introspecção quanto a projeção para outras realidades.

2.5 Mediação da Leitura Literária na Educação Infantil: Estratégias para a Construção da Compreensão Leitora

Percebemos que o contato desde cedo na Educação Infantil das crianças com a literatura, a interação com os textos, embora elas não sejam leitoras autônomas, contribui substancialmente para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e também proporciona uma maior familiaridade com a linguagem escrita. Conforme afirma Solé:

[...]uma atividade de leitura será motivada para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo [...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (Solé, 2014, p 51 e 52).

A atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela. Por isso a importância do professor em planejar vivências que envolvam a leitura, tendo como objetivo o contato com os livros, a atenção que a criança apresenta ao ouvir a contação de história, e a fruição.

A autora Isabel Solé, em sua obra "Estratégias de Leitura" (2014), define a compreensão leitora como um processo ativo e estratégico, onde o leitor estabelece uma relação entre o que ele entendeu do texto com os seus conhecimentos prévios e utiliza-se de diversas estratégias para deduzir, inferir e integrar as informações lidas.

Para Solé, compreender um texto não é apenas decodificar palavras, mas sim estabelecer relações, formular hipóteses, verificar a coerência do conteúdo e monitorar a própria compreensão. A autora destaca ainda que o ensino da leitura deve incluir o desenvolvimento de estratégias como antecipação, inferência, identificação de ideias principais e autorregulação da leitura. Essa visão está alinhada com abordagens que consideram a leitura um processo dinâmico e essencial para o desenvolvimento.

Os principais objetivos da compreensão leitora na Educação Infantil, conforme Solé

(2014) incluem, desenvolver habilidades de escuta ativa e interpretação, quando a criança aprende a prestar atenção, associar as informações e fazer inferências sobre o texto. Promover a oralidade e a ampliação do vocabulário, permitir o manuseio dos livros, folheá-los, favorecendo uma relação positiva com os livros desde cedo. Criar vínculo com a leitura e a fruição pela literatura, desenvolvendo um ambiente lúdico e afetivo. Estimular o pensamento crítico e a imaginação, a leitura permite que as crianças criem hipóteses, expressem suas opiniões e se envolvam emocionalmente com a história, enriquecendo assim o seu repertório linguístico e sua expressão verbal.

Na Educação Infantil o papel do professor na relação com as crianças é fundamental, pois é ela que planeja e organiza os espaços e materiais, oportuniza os tempos, articula as diferentes vozes, põe os pontos de vista em interação, favorece as atividades lúdico-simbólicas das crianças, propõe diferentes formas de expressão, entre outras (Nunes; Corsino, 2019, p. 17).

O professor deve pensar em estratégias para estimular a compreensão leitora das crianças, ajudando a compreender e interagir com os textos, mesmo antes da alfabetização formal. Dentre essas, podemos citar: a mediação de leitura literária, que acontece quando o professor conta uma história com expressividade, usando gestos, variação de voz e entonação, fazendo pausas estratégicas para incentivar a antecipação dos acontecimentos, fazendo perguntas durante a leitura para as crianças; Relacionar a história com experiências pessoais das crianças, estimulando conexões; Planejar vivências interativas, como o reconto da história, pedir que as crianças recontem a história com suas próprias palavras; Fazer uma dramatização da história, permitindo que as crianças escolham os personagens que querem interpretar; Ilustração da história; Incentivar a expressão gráfica daquilo que elas entenderam da história; Trabalhar com rimas, poesias e parlendas para fortalecer a sonoridade e estrutura da linguagem; dentre outros.

A implementação bem-sucedida dessas estratégias pressupõe uma visão de ensino que não se fragmenta. Para consolidar essas experiências e garantir que cada interação contribua para o desenvolvimento global da criança, é essencial adotar metodologias que organizem o tempo e o espaço educativo. É sob essa ótica que passamos a analisar a importância da Sequência (SD) como eixo central do planejamento na Educação Infantil.

2.6 A Sequência Didática como Estratégia de Planejamento e Desenvolvimento Integral na Educação Infantil

A sequência didática surgiu na França nos anos 80, e chegou ao Brasil nos anos 90,

com a utilização da teoria de gêneros para uso em sala de aula. (Oliveira, 2013) A autora nos define sequência didática:

[...]um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2013, p. 53).

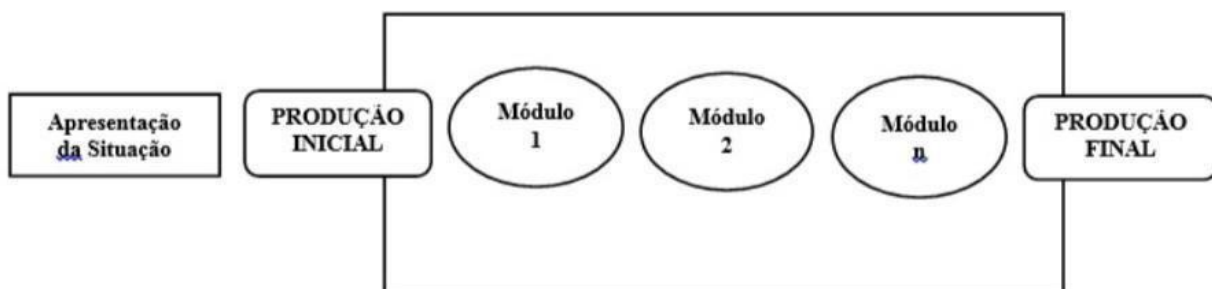
A autora descreve ainda a necessidade do professor desenvolver no seu planejamento cada etapa da atividade, trouxemos também o autor Antoni Zabala (1998) que em seu livro “A prática Educativa: Como ensinar”, descreve a Sequência Didática (SD), como “Uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”, ou seja, quando existe um planejamento por parte do professor de uma série de atividades articuladas entre si, para o entendimento da temática em contexto.

Uma outra definição de Sequência Didática (SD) nos é apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como:

[...] Um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97).

Nessa proposta, a Sequência Didática (SD) apresenta-se como uma importante aliada do professor no planejamento e desenvolvimento de atividades em sala de aula. Os autores desenvolveram um modelo para que seja visualizado cada etapa da mesma.

Figura 1 - Modelo de Sequência Didática Apresentado pelos Autores Referenciados.



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97)

Considerando que este trabalho é voltado para a Educação Infantil e que a mesma não possui disciplinas, os eixos curriculares emergem como norteadores essenciais para o planejamento de Sequências Didáticas (SD's). Para tanto, a abordagem de Zabala (1998) propõe três categorias de conteúdo fundamentais: atitudinais, conceituais e procedimentais. Os conteúdos atitudinais devem ser delineados a partir da observação sistemática das expressões e opiniões manifestadas pelos alunos. Nos conteúdos conceituais, busca-se aprimorar a capacidade intelectual dos discentes, enquanto os conteúdos procedimentais focam no saber-fazer, englobando ações direcionadas à consecução de um objetivo. Com a implementação de Sequências Didáticas (SD's) no ambiente escolar, inferimos que as crianças podem desenvolver habilidades intrapessoais, como autonomia e resiliência, e habilidades interpessoais, como empatia e respeito. Tal desenvolvimento capacita-as a lidar com desafios e a estabelecer relações positivas e harmoniosas, estendendo seus benefícios para a vida adulta nos âmbitos pessoal, profissional e social.

A integração desses conteúdos em Sequências Didáticas (SD's) estruturadas oferece um arcabouço pedagógico robusto para o desenvolvimento integral da criança. Ao promover a interação ativa com o conhecimento (conteúdos conceituais), a aplicação prática (conteúdos procedimentais) e a reflexão sobre valores e posturas (conteúdos atitudinais), as crianças são estimuladas a construir não apenas saberes, mas também competências socioemocionais fundamentais.

Este processo contínuo e contextualizado permite que as habilidades intrapessoais, como a autorregulação e a tomada de decisões, e as interpessoais, como a colaboração e a comunicação eficaz, sejam gradualmente internalizadas e aprimoradas, preparando-as de forma abrangente para os desafios e oportunidades futuras.

A Sequência Didática (SD), ao integrar os conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais propostos por Zabala (1998), transcende a mera transmissão de informações. Ela configura um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde as crianças não são apenas receptoras passivas, mas protagonistas ativas na construção do próprio conhecimento. Através de atividades sequenciadas e contextualizadas, a abordagem facilita a mobilização de diferentes competências: desde a compreensão de conceitos abstratos e a execução de tarefas práticas, até a internalização de valores e o desenvolvimento de posturas colaborativas. (Oliveira, 2013).

Esse processo sistemático e intencional garante que as habilidades, tanto as intrapessoais, como a autorregulação emocional e a resolução de problemas. Quanto às interpessoais, a exemplo da escuta ativa e do respeito à diversidade, sejam não apenas

estimuladas, mas efetivamente aprimoradas em um contexto que faça sentido para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, a sequência didática emerge como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de promover um desenvolvimento integral e significativo para as crianças na Educação Infantil.

3. METODOLOGIA

Esse capítulo sintetiza os procedimentos metodológicos e os fundamentos aplicados com a intenção de responder às questões propostas nesta pesquisa e com isso, inferir sobre os objetivos propostos. Neste estudo, “[...] entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação, e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (Minayo, 2016, p. 17). Para efetivá-la, precisamos criar delimitações que acolham os objetivos propostos.

3.1 Tipo de pesquisa

Pela natureza do objeto de estudo e as pretensões deste projeto de pesquisa, o mesmo se define como uma pesquisa qualitativa, pois pretende inserir-se na realidade e buscar significados quanto a ela.

As formulações qualitativas são: abertas, expansivas, inicialmente não direcionadas, fundamentadas nas experiências e intuição, são aplicadas a um número pequeno de casos, o entendimento do fenômeno se dá em todas as suas dimensões, estão voltadas para aprender com as experiências e os pontos de vista dos indivíduos, avaliar processos e gerar teoria fundamentada na perspectiva dos participantes (Sampieri et al., 2013, p. 395).

O objetivo da formulação qualitativa é um aprofundamento nos estudos dos fenômenos, que são explorados sob a ótica dos participantes, nesses estudos as perguntas são mais gerais e enunciativas, e os seus elementos que justificam seu uso são: a conveniência, a relevância social e suas implicações práticas (Sampieri et al., 2013).

No que tange ao percurso metodológico, esta investigação define-se pela abordagem qualitativa, buscando compreender a complexidade dos fenômenos sociais no ambiente educativo. Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se a pesquisa-ação como estratégia principal, uma vez que esta modalidade permite não apenas a observação passiva, mas a imersão do pesquisador na realidade estudada. Quanto à sua tipologia, ela possui o caráter de pesquisa-ação, que segundo Gil:

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa, [...] em virtude de sua flexibilidade, [...]envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. Favorecendo o contato direto do pesquisador com o campo em que está situada a pesquisa (Gil, 2002, p. 143).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a pesquisa-ação se distancia da rigidez dos modelos tradicionais ao permitir que o planejamento seja revisitado conforme as demandas do campo emergem. No contexto deste estudo, tal flexibilidade foi essencial para que o pesquisador e os participantes pudessem colaborar mutuamente, transformando a prática pedagógica ao mesmo tempo em que a analisavam. Assim, a pesquisa deixa de ser um processo isolado para tornar-se um esforço coletivo de reflexão e mudança social.

3.2 Lócus da pesquisa

O *lócus* da pesquisa foi um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado no distrito 4 de educação do município de Fortaleza, uma turma do Infantil III. Os critérios de escolha do mesmo foram: estrutura que dispõe de biblioteca, bem como espaço de leitura com acervo disponível ao uso e manuseio da crianças, assim como projetos relacionados à leitura, e que em seu corpo docente, pelo menos 80% dos docentes possuem especializações em educação infantil, fator esse último que pode influenciar na sistematização do trabalho na etapa de ensino. O projeto foi encaminhado via SPU Virtual Processo nº P153301/2025 à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, tendo parecer favorável da Supervisão Escolar e também apresentado à Coordenadora do CEI e professora responsável pela turma. Também foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado sob o nº CAEE 87222624.8.0000.5188. Os dados brutos foram armazenados em HD da pesquisadora, tendo acesso restrito por meio de login e senha. Serão armazenados por um prazo de 10 (dez) anos após a conclusão da pesquisa, após esse período os dados serão deletados.

3.3 Técnicas de Levantamentos de Dados

Quanto às técnicas de levantamento dos dados, serão utilizados a observação com a utilização do modelo de ficha de observação detalhada e filmagens. Conforme Sampieri et al. (2013) “A coleta de dados acontece nos ambientes naturais e cotidianos dos participantes ou unidades de análise. No caso de seres humanos em seu dia a dia: como falam, em que acreditam, como pensam, como interagem, etc”.

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 190) “a observação é uma técnica de coleta de

dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos e fenômenos que se desejam estudar”. Uma das vantagens da utilização desta técnica é permitir a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas e possibilidade para se estudar uma ampla variedade de fenômenos.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (Marconi e Lakatos, 2003, p. 191).

Marconi e Lakatos (2003), definem ainda a observação participante, como aquela em que o pesquisador se incorpora ao grupo que está pesquisando, ficando próximo e participando das atividades formais do mesmo. O objetivo principal é ganhar a confiança do grupo, fazer com que os participantes percebam a importância do estudo, e um dos principais desafios do observador participante é preservar a objetividade, pelo fato dele exercer influência no grupo e ser influenciado pelo mesmo.

E no que concerne às técnicas de análise de dados, será qualitativa. De um modo geral, após consultada a bibliografia a fim de se obter o conhecimento necessário para pensarmos na criação de uma prática que aprimorasse a técnica de leitura dos livros de literatura infantil para as crianças bem pequenas, que já acontecem em sala, mas que podem ser aperfeiçoadas.

3.4 Proposta de Intervenção

É papel dos profissionais da Educação Infantil buscar vivências significativas que promovam desafios e permitam empregar o desenvolvimento da linguagem em contextos relevantes para a ampliação do vocabulário das crianças bem pequenas, pois elas encontram-se inseridas em uma sociedade que faz uso da linguagem como meio de comunicação e registro, e é nas interações sociais que ocorrem esse desenvolvimento e aprendizagem. Conforme Zen (2002, p. 53) “é usando a linguagem ativamente que a criança descobre suas possibilidades, ou seja, aprende a língua que fala enquanto sistema”.

Entendemos que na Educação Infantil o uso da compreensão leitora não tem o intuito de formar escritores ou leitores, mas sim, de proporcionar os primeiros passos para oportunizar a formação de um cidadão crítico e consciente do seu papel na sociedade.

Antes de iniciarmos as Sequências Didáticas (SD's), os responsáveis pelas crianças, as

crianças e a Coordenadora Pedagógica do CEI foram convidados a participar de uma reunião para conhecerem o projeto de pesquisa, durante a mesma, foram apresentado o projeto, os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo das informações obtidas, o compromisso de propiciar o anonimato, bem como o direito de suspender a participação da pesquisa a qualquer momento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), os responsáveis assinaram os termos e receberam uma cópia de cada documento.

3.5 Coleta de Dados

A coleta ocorreu nas datas abaixo discriminadas:

Quadro 7 - Calendário das Aulas

DATA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	ETAPA
05/05/2025	O Monstro das Cores	Aula 1
06/05/2025	O Monstro das Cores	Aula 2
07/05/2025	O Monstro das Cores	Aula 3
08/05/2025	O Monstro das Cores	Aula 4
09/05/2025	O Monstro das Cores	Aula 5
15/09/2025	Varal de Poemas	Aula 1
16/09/2025	Varal de Poemas	Aula 2
17/09/2025	Varal de Poemas	Aula 3
18/09/2025	Varal de Poemas	Aula 4
19/09/2025	Varal de Poemas	Aula 5

Fonte: Elaboração Própria (2025).

A elaboração das duas Sequências Didáticas (SD's) foi baseada na estrutura de sequência básica proposta por Rildo Cosson (2014). Essa estrutura organiza o trabalho com textos literários em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, garantindo uma abordagem sistemática e reflexiva no trabalho pedagógico.³

Na sala de referência, composta por 20 crianças que convivem por 10 horas diárias,

¹ 3 As duas sequências didáticas estarão disponíveis como produto no anexo B.

observamos situações recorrentes de conflitos entre as crianças, disputa por brinquedos, preferência para descer no escorregador ou ciúmes. E alguns desses conflitos conseguimos resolver com uma conversa entre os envolvidos, e um abraço como pedido de desculpas. Outros casos não terminam muito bem, ocorrendo mordidas, empurrões, mesmo com toda a supervisão dos adultos referências. Diante da complexidade dessas interações e da dificuldade que as crianças demonstram em processar sentimentos intensos, percebeu-se a necessidade de buscar recursos pedagógicos que as auxiliassem na nomeação do que sentem.

Para introduzir o tema das emoções de maneira lúdica, escolhemos o livro "O Monstro das Cores", que foi escrito e ilustrado por Anna Llenas, faz referência a um monstro que acorda se sentindo estranho e confuso, então uma menina, sua amiga, decide ajudá-lo, a separar suas emoções em potes, e para cada um define uma cor. Alegria (amarelo), tristeza (azul), raiva (vermelho), medo (preto), calma (verde), uma nova cor surge no final o rosa, instigando o leitor a descobrir qual emoção será associada. A história incentiva o reconhecimento das emoções, utilizando-se de uma abordagem visual e cativante.

Quadro 8 - Detalhamento da Sequência Didática 1

Sequência 1: O Monstro das Cores
Duração: 01 semana
Objetivo: Trabalhar o reconhecimento e a expressão das emoções, promovendo o desenvolvimento da oralidade nas crianças e a compreensão leitora.
Aula 1 Motivação: Convidamos as crianças para uma roda de conversa, onde foi abordado o tema emoções, e fizemos a escuta das mesmas. Utilizamos perguntas como: “Como vocês se sentem ao ser empurrado, ou mordido?”, “O que vocês fazem quando não conseguem um brinquedo?” Também vamos cantar a música “o meu amigo eu vou respeitar...” (autor: Prof Eliton Rufino)
Habilidade BNCC: (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Aula 2

Introdução: Apresentaremos o livro “O Monstro das Cores” às crianças, explorando sua capa, as cores e as ilustrações. Utilizamos perguntas como: "O que vocês acham que o monstro está sentindo?", "Que cores vocês veem na capa?". Nesse momento pretendemos despertar a curiosidade e estimular a interação com a leitura literária.

Habilidade BNCC: (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

Habilidade BNCC: (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

Aula 3

Releitura: A releitura foi feita de forma expressiva, para isso, convidamos as crianças para o espaço Jambalaya, sob o pé de jambo, para que elas escutem a contação do livro. Usamos palitoches representando cada emoção do monstro (alegria, tristeza, raiva, medo, calma e amor) para tornar a contação mais visual e dinâmica. Após a leitura, realizamos uma roda de conversa, onde cada criança escolherá um palitochê e identificaram o sentimento correspondente. Em seguida, foram incentivadas a expressarem como se sentem com relação ao sentimento escolhido, utilizando palavras, gestos ou expressões faciais.

Habilidade BNCC: (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

Habilidade BNCC: (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

Aulas 4 e 5

Interpretação: Proporcionamos um momento de criação artística. Cada criança confeccionou seu próprio monstrinho, utilizando rolos de papel, tinta guache, pinceis e outros materiais. Elas escolheram qual a cor que representa o sentimento, apresentando o monstrinho à turma e explicando sua escolha. Separamos em dois dias, pois será preciso secar a tinta, para em seguida decorar o monstrinho.

Habilidade BNCC: (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história

narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
Habilidade BNCC: (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

A escolha do poema "O relógio", para compor a sequência varal de poema, de Vinícius de Moraes, foi devido a sua fácil interpretação e associação entre o barulho do relógio e a passagem do tempo, ao ouvirem a poesia as crianças percebem como ocorre a mudança do tempo, conseguem diferenciar o dia da noite, e as ações que elas realizam em cada momento, como ir a creche, dormir, brincar, assistir TV, por exemplo.

Vinicius de Moraes publicou o livro "A Arca de Noé" em 1970, que continha o poema "O relógio". Esse livro foi escrito para seus filhos Suzana e Pedro de Moraes. O lançamento do livro ocorreu na Itália, país onde a presença do poeta era constante, seja através de diversas visitas e temporadas ou de traduções de sua obra. A Arca de Noé tornou-se um dos livros mais populares de Vinícius de Moraes por ter criado um laço com as crianças. Todas as gerações têm nos seus poemas uma porta de entrada no mundo da literatura e da Música Popular Brasileira (MPB). Ao mesmo tempo, no âmbito musical, foi o primeiro trabalho que apresentou a ele Toquinho, parceiro até o fim da vida.⁴

Ele foi um poeta e letrista Brasileiro que fez parte da segunda geração do modernismo. Seus poemas combinam lirismo e simplicidade, formas clássicas e motivos populares. Muitos dos seus versos foram musicalizados.⁵

Neste poema, Vinícius de Moraes concebeu uma estrutura de linguagem com ritmo, utilizando-se de palavras simples e enfatizando o lúdico para escrever essa poesia. O recurso estilístico escolhido foi a onomatopeia, ele compõe um texto sonoro e imaginativo. Sendo quase possível "ouvir" o relógio trabalhando. Além disso, o poeta buscou palavras relacionadas à noção de tempo para falar sobre o objeto que mede a temporalidade. Percebemos também uma certa melancolia, mesmo sendo para crianças, através dos versos "Que já estou muito cansado" e "Já perdi toda alegria".

⁴Informações obtidas no site de Vinícius de Moraes (<https://www.viniciusdemoraes.com.br/br/poesia/livro/11/a-arca-de-noe>)

⁵Informações obtidas no site

(<https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/vinicius-moraes.htm#:~:text=Classificados%20entre%20as%20produ%C3%A7%C3%B5es%20da,tamb%C3%A9m%20carreira%20musical%20do%20autor.>)

Quadro 9 - Detalhamento da Sequência Didática 2

Sequência 2: Varal de Poema
Duração: 01 semana
Objetivo: trabalhar a percepção do tempo e do ritmo, ampliando o vocabulário e o contato com a poesia.
Aula 1
Motivação: Convidamos as crianças para uma roda de conversa, foi abordado o tema mudança do tempo, e feito a escuta das mesmas. Utilizamos perguntas como: “O que você faz quando acorda?”, “O que você vê no céu a noite?”.
Habilidade BNCC: (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
Aula 2 Introdução: Para introduzir o poema "O Relógio", de Vinicius de Moraes, destacamos o som do relógio e sua relação com a passagem do tempo. Em uma roda de conversa, fizemos perguntas às crianças, como: "Vocês já ouviram o som de um relógio?", "O que vocês fazem durante o dia e a noite?". Utilizamos relógios reais e imagens de diferentes modelos para ilustrar o tema.
Habilidade BNCC: (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos
Aula 3 Leitura: Foi feita uma leitura expressiva do poema, destacando o ritmo e a melodia das palavras, ampliando assim seu vocabulário e sua apreciação literária. Também foi disponibilizado um vídeo com a música do poema para as crianças ouvirem. Em outro momento, realizamos uma releitura dinâmica, marcando o ritmo com palmas e batidas que simulam o som do "tique-taque". Também mostramos imagens relacionadas ao poema (relógios, dia e noite), promovendo uma associação visual. Durante a releitura, enfatizamos as rimas e as onomatopeias presentes no texto, incentivando as crianças a repetir trechos em coro e a marcar o ritmo com movimentos.
Habilidade BNCC: (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do

adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
Aulas 4 e 5 Interpretação: Realizamos a atividade do Varal de Poemas, cada criança recebeu uma palavra do poema escrita em um cartão. Elas fizeram um desenho para representar a palavra recebida, utilizando canetinhas, lápis de cor ou giz de cera. Após apresentar seu desenho ao grupo, pendurarão o cartão no varal. Essa atividade integra leitura, oralidade e expressão artística, além de promover a socialização. Separamos essa atividade em dois momentos: primeiro o desenho no cartão, e no segundo momento a apresentação do seu desenho ao grupo e expor no varal.
Habilidade BNCC: (EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. Habilidade BNCC: (EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O Relógio

Passa, tempo, tic-tac, tic-tac, passa, hora
 Chega logo, tic-tac, tic-tac, e vai-te embora
 Passa, tempo bem depressa
 Não atrasa, não demora
 Que já estou muito
 cansado.
 Já perdi toda a alegria de
 fazer Meu tic-tac dia e noite,
 noite e dia Tic-tac,
 Tic-tac Tic-tac...

O texto acima refere-se a Poesia “O relógio” de Vinicius de Moraes escrita em 1970, e musicada na década de 80.

As contribuições das Sequências Didáticas (SD's) para o desenvolvimento da compreensão leitora, na primeira sequência “O Monstro das Cores”, ocorre na ampliação do vocabulário das crianças, quando elas aprendem a nomear sentimentos e associá-los a cores, promovendo uma linguagem mais precisa para expressar suas emoções.

Percebemos o estímulo da oralidade nas rodas de conversa, quando elas têm que

apresentar seu monstrinho, essa ação estimula a organização do pensamento e a construção de frases. Quando as crianças relacionam os sentimentos com experiências pessoais promovem

uma linguagem mais autêntica e significativa, gerando uma conexão afetiva e maior compreensão sobre o assunto.

Na segunda sequência “Varal de Poema”, as crianças conseguiram extrair significado de palavras e imagens, desenvolvendo habilidades de interpretação literária. Com a exploração sonora, o trabalho com ritmo, rimas e onomatopeias do poema estimula a percepção fonológica, essencial para o desenvolvimento da linguagem. Nas vivências de criação e expressão, as crianças, ao representarem palavras com desenhos, estão sendo estimuladas a utilizarem a linguagem verbal e visual.

Ambas as sequências estão ancoradas nas contribuições de Cosson (2016), que destaca a importância de trabalhar a leitura literária de maneira significativa e articulada. Além disso, dialogam com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), que enfatiza o papel da literatura no desenvolvimento da oralidade, imaginação e empatia das crianças na Educação Infantil.

Sendo assim, pensamos que o letramento literário, abordado neste trabalho na perspectiva da literatura infantil, é um modo de formarmos leitores proficientes, capazes de fazer a leitura de imagens, personagens e cenários, criado pelo autor(a) e ilustrador(a) do livro. Tendo em vista esse panorama, a literatura infantil ocupa um espaço privilegiado, pois, de acordo com Coelho (2000, p. 164), “A literatura infantil ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a seres em formação, a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida”.

Cada etapa da sequência didática foi registrada com filmagens, anotações e observações, e, em seguida, foram realizados os aspectos avaliativos e a análise dos dados.

Os aspectos avaliativos foram assim definidos: linguagem oral; compreensão e interpretação dos textos; expressão criativa e narrativa; interação social e colaboração. Na linguagem oral, vamos observar a participação das crianças nas rodas de conversa. A capacidade de nomear e identificar sentimentos, no caso da sequência “O Monstro das Cores”. A utilização de novas palavras e expressões ao relatar experiências ou descrever os desenhos e objetos (como no varal de poema). Para a compreensão e interpretação de textos, os requisitos pensados foram a capacidade de relacionar as cores do livro com os sentimentos, o reconhecimento do ritmo, rimas e sons no poema “O relógio”, além da identificação de personagens, acontecimentos e temas principais das histórias. Em relação à expressão criativa e narrativa, observar se a criação do monstinho representa um sentimento específico.

Observar se a produção de desenhos e explicações relacionadas às palavras do poema foram coerentes. Na interação social e colaboração, avaliar a participação nas atividades coletivas, como rodas de conversa e o varal de poema. Observar o respeito e atenção às falas

dos colegas durante os momentos de discussão. Todas essas estratégias foram pensadas para que as crianças possam aprofundar sua compreensão leitora e desenvolvimento da expressão oral, que são elementos-chave para o desenvolvimento linguístico na primeira infância.

3.6 Processo Avaliativo:

Todas as etapas das Sequências Didáticas (SD's) foram filmadas, e faremos uma observação direta para registro dos comportamentos, falas e interações das crianças durante as vivências. Utilizaremos uma ficha de observação detalhada.

Nas rodas de conversa, observamos se as crianças compartilham ideias de forma espontânea, se elas relacionam as discussões com suas experiências pessoais e se demonstram progresso na organização de frases e uso de vocabulário. Também é necessário ter um feedback das crianças, sobre o que elas mais gostaram na história ou no poema? Qual sentimento ou palavra foi mais fácil ou mais difícil de compreender? Como se sentiram realizando as atividades?

Avaliar as produções das crianças (monstrinhos, desenhos para o varal). Observar se há coerência entre a escolha do sentimento ou palavra e sua representação. Se explicam de forma clara suas escolhas e criações.

Após cada aula, faremos um registro reflexivo sobre o que foi observado. Perguntas úteis: “As crianças conseguiram relacionar o conteúdo literário às próprias experiências?”, “Alguma criança apresentou avanços específicos na oralidade ou na compreensão de textos? O que deu certo? Como as crianças reagiram às atividades? Quais ajustes podem ser feitos para potencializar os resultados?

Quadro 10 - Ficha de Observação Detalhada

MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA	
Nome da criança:	Idade:
Sequência Didática: () O Monstro das Cores () Varal de Poema	
Atividade:	
Observador(a):	

PARTICIPAÇÃO

A criança se envolveu ativamente na atividade? () Sim, espontaneamente

() Sim, com estímulo do professor () Não demonstrou interesse

Observações: *(Descreva como a criança participou ou os motivos de possível desinteresse.)*

LINGUAGEM ORAL

Utilizou palavras relacionadas ao tema da atividade (emoções, tempo, etc.)? ()

Frequentemente

() Algumas vezes

() Pouco ou não utilizou

Construiu frases para descrever suas ideias? () Frases completas e bem articuladas

() Frases curtas, mas compreensíveis () Dificuldade em organizar as ideias

Observações: *(Registre exemplos de falas ou termos que se destacaram.)*

COMPREENSÃO LEITORA

Relacionou o conteúdo da história ou do poema às atividades? () Sim, com facilidade

() Sim, com algum auxílio

() Não conseguiu estabelecer relação

Demonstrou interesse ou curiosidade ao ouvir a leitura? () Sim, prestou atenção durante toda a atividade

() Demonstrou atenção parcial () Mostrou desinteresse

Observações: *(Relate momentos que indicam compreensão ou dificuldades.)*

CRIATIVIDADE E EXPRESSIVIDADE

Relacionou a produção artística com o tema proposto? () Sim, com clareza e criatividade

() Sim, mas com dificuldade () Não conseguiu relacionar

Apresentou seu trabalho ao grupo com clareza? () Sim

() Com alguma dificuldade

() Não quis apresentar

Observações: (Descreva a criação da criança e sua explicação, se houver.)

INTERAÇÃO SOCIAL E COLABORAÇÃO

Escutou os colegas e esperou sua vez para falar? () Sim, respeitou as dinâmicas do grupo

() Sim, mas precisou de orientação () Não conseguiu respeitar

Demonstrou colaboração e respeito durante a atividade? () Sim

() Com orientação do professor () Não demonstrou colaboração

Observações: (Descreva a criação da criança e sua explicação, se houver.)

Fonte: Elaboração Própria (2025)

Após a definição do caminho metodológico e a realização da coleta de dados, foi feita a análise dos dados a contar das informações encontradas e do referencial teórico demandado na pesquisa. Assim vamos observar a ficha de observação detalhada para verificar seus tópicos (Participação, Linguagem Oral, Compreensão Leitora, Criatividade e Expressividade, Interação Social e Colaboração). A partir dos registros em vídeos das Sequências Didáticas (SD's) e suas transcrições, foi possível observarmos e escolhermos as partes mais adequadas ao nosso objeto de estudo, que é o impacto da leitura de livros infantis no desenvolvimento da compreensão leitora em crianças bem pequenas.

Para que não ocorra um desrespeito ao sigilo dos sujeitos dessa pesquisa, utilizamos de letras aleatórias para designar os envolvidos, assim, P. - Professora, C1 a C6 - crianças, T. - Todas.

Quadro 11 - Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	SIGLAS
Professora	P
Criança 1	C1
Criança 2	C2
Criança 3	C3
Criança 4	C4

Criança 5	C5
Criança 6	C6
Todos	T

Fonte: Elaboração Própria (2025)

3.7 Resultados e Análises:

Por conseguinte, confrontamos os dados coletados com os estudos discutidos durante a pesquisa, com as leituras sobre o campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação (BNCC) que deram respaldo aos nossos debates sobre a compreensão leitora e a literatura infantil. Foram realizadas dez aulas durante as duas semanas com gravações em vídeos com a câmera do celular Android, nessas filmagens registramos momentos representativos do uso da literatura infantil, compreensão leitora e prática de oralidade.

4. REGISTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA O MONSTRO DAS CORES

a. Aula 1

Durante o primeiro dia de registro dos dados, iniciamos por organizar as crianças em um semicírculo, iniciamos a roda de conversa sobre o tema das emoções e os acontecimentos do momento do parquinho, as crianças interagiram intensamente, e ao final foi cantada uma canção falando sobre a amizade, a música: O meu amigo vou respeitar (Rufino, 2023).

Quadro 12 - Transcrição do Fragmento 1

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
1.	P.(0:01)	Eu quero saber...
2.	P.(0:03)	Assim, vocês vêm pro parquinho todo dia, né? (Enquanto a P. fala, C2 está fazendo movimentos de balançar o tronco para frente e para trás, as demais crianças fazem movimentos de balanço com os pés.
3.	P.(0:06)	Vocês vêm pro parquinho, ficam na sala.
4.	P.(0:08)	Vocês estão gostando de vir pra creche?
5.	P.(0:10)	Uhum.

6.	P.(0:11)	Bom, né?
----	----------	----------

7.	C1(0:12)	Eu também.
8.	P.(0:13)	Agora, uma coisa assim que eu fico olhando assim, (P. fala e gesticula com os braços)
9.	P. (0:16)	É porque é que às vezes tem menino...
10.	P. (0:20)	que vem ficar brincando e empurra o coleguinha.
11.	P. (0:25)	Gente, vocês já levaram empurrão já?
12.	P. (0:28)	Não, não foi empurrado não.
13.	P. (0:30)	Mas vocês empurram?
14.	T. (0:31)	Não.
15.	P.(0:32)	Não?

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Iniciamos nossa roda de conversa com o objetivo de estimular a oralidade e promover a interação dialógica entre as crianças. A professora inicia a conversação buscando saber da rotina da creche, que é a ida ao parquinho, e inicia com a seguinte indagação: “Assim, vocês vem pro parquinho todo dia, né?” (P.2, 0:03) (Enquanto a P. fala, C2 está fazendo movimentos de balançar o tronco para frente e para trás, as demais crianças fazem movimentos de balanço com os pés.). Observamos que, enquanto a professora fala com o grupo, C2 está fazendo movimentos corporais, mas permanece atenta às perguntas da professora. Em outro momento, a professora faz outros questionamentos: “Agora, uma coisa assim que eu fico olhando assim” (P.8, 0:13) (P. fala e gesticula com os braços); “é porque é que às vezes tem menino”(P.9, 0:16); “que vem ficar brincando e empurra o coleguinha.”(P.10,0:20). A professora busca saber das crianças quais seus comportamentos no momento da interação coletiva no parquinho, para isto faz os questionamentos mais diretos: “Gente, vocês já levaram empurrão já?” (P.11, 0:28); “Não, não foi empurrado não.” (P.12, 0:28); “Mas vocês empurram?” (P.13, 0:28) e as crianças respondem de forma coletiva. “Não”. (T.14, 0:31)

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
16.	P. (0:34)	E alguém chora aqui?
17.	P. (0:36)	Alguém chora muito pra ficar na creche?
18.	P. (0:39)	O C5 chora?

19.	C5. (0:41)	Não, eu não.
20.	P. (0:42)	Não? Muito bem.
21.	P. (0:44)	E morder?
22.	P. (0:45)	Quem é que morde aqui?
23.	C5. (0:47)	O C3 mordeu em mim.
24.	P. (0:48)	Quem que te mordeu?
25.	C5. (0:50)	O C3 mordeu antes em mim.
26.	P. (0:53)	O C3 te mordeu?
27.	C1. (0:55)	E o C4 pisou na minha mão.
28.	P. (0:58)	Gritou?
29.	C1. (1:01)	Não, pisou. (C1 faz o gesto, explicando o que ela disse, o ato de pisar na mão dela)
30.	P. (1:02)	Pisou?
31.	C4. (1:05)	Foi o gato?
32.	C4. (1:10)	Foi o gato roxo. (C4 se defende, colocando o gato na conversa)
33.	P. (1:12)	Ai, foi?
34.	C2. (1:17)	O C4 bateu na merenda?
35.	P. (1:20)	Foi mesmo?
36.	C4. (1:21)	Não, foi o cachorro. (C4 novamente se defende, agora com um cachorro).
37.	P. (1:23)	Ai, foi o cachorro que bateu na C2, né?
38.	P. (1:26)	Não foi o C4.
39.	P. (1:27)	Muito bem.

Dando continuidade ao nosso diálogo, a professora faz a seguinte indagação: "Alguém chora muito pra ficar na creche?" (P.17,0:36). Ao direcionar a pergunta especificamente a C5: "O C5 chora?" (P.18, 0:39), obtém uma resposta negativa: "Não, eu não." (C5.19, 0:41), evidenciando a atenção da criança ao diálogo e à compreensão do questionamento. Em sequência, a professora introduz outra questão: "Quem é que morde aqui?" (P.22,0:45), à qual C5 e C2 respondem prontamente, relatando episódios anteriores como "O C3 mordeu antes

em mim." (C5. 25, 0:50) ou "O C4 bateu na merenda?" (C2. 34, 1:17). Diante da acusação, C4 busca justificativa, atribuindo a ação a personagens imaginários em falas como "Foi o gato roxo." (C4.32, 1:10) e "Não, foi o cachorro." (C4.36, 1:21), eximindo-se da responsabilidade. Adicionalmente, observa-se a utilização de recursos não verbais por C1 para complementar sua comunicação: "E o C4 pisou na minha mão." (C1. 27, 0:55). Diante da verbalização de C1 ("pisou"), a professora interpreta ("gritou"), sendo corrigida pela criança; "Não, pisou." (C1.29, 1:01), que emprega um gesto para esclarecer o significado de sua fala, demonstrando a ação de pisar em sua mão. Este excerto ilustra, portanto, a interação verbal entre professora e crianças, a capacidade de compreensão e resposta das mesmas, o uso de estratégias de justificação e a relevância da comunicação não verbal no contexto da interação social em sala de aula.

A análise deste excerto revela uma significativa articulação com o campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" da BNCC (2018). A dinâmica da roda de conversa, deflagrada pela indagação docente, demanda a escuta atenta das crianças às enunciações. A resposta de C5 "Não, eu não." (C5.19, 0:41) atesta sua escuta e compreensão da pergunta direcionada. Similarmente, as intervenções de C2 e C4 demonstram seu engajamento na escuta e sua disposição em compartilhar vivências.

A correção de C1 "Não, pisou." (C1.29, 1:01) à interpretação da professora também evidencia sua escuta ativa. O trecho transcrito oferece múltiplos exemplos da fala infantil, abrangendo a expressão de opiniões (C5), o relato de eventos (C5 e C2), a busca por justificativas (C4) e a correção da interlocutora (C1). A professora (P.), por sua vez, utiliza a linguagem verbal para estimular a interação, formular questões e conduzir a conversação. As manifestações verbais das crianças revelam seus processos cognitivos. A resposta de C5 denota autopercepção e a capacidade de verbalizar seus sentimentos em relação ao ambiente da creche.

As acusações e justificativas de C5 e C4 sinalizam um raciocínio sobre os acontecimentos e uma tentativa de posicionamento na interação social. A correção de C1 implica uma reflexão sobre sua própria enunciação e a necessidade de clareza para o outro. A explicação de C4, ao atribuir as ações a entidades ficcionais ("gato roxo" e "cachorro"), ilustra o uso da imaginação, por meio da qual a criança elabora narrativas para explicar situações e transferir responsabilidades.

Ademais, o emprego da comunicação não verbal por C1 (o gesto para elucidar o significado de "pisou") conecta-se intrinsecamente ao desenvolvimento da linguagem em sua totalidade, um dos eixos centrais do Campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação".

A criança emprega diferentes modalidades expressivas para comunicar suas ideias e assegurar a compreensão de seu interlocutor.

Conforme delineado nos estudos teóricos previamente citados, a criança, ao ingressar na Educação Infantil, demanda um ambiente acolhedor que fomente experiências enriquecedoras e promova o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade comunicativa. Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que estabelece, entre as sínteses das aprendizagens essenciais, a habilidade de "Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida" (Brasil, 2018, p. 55). Tal diretriz sublinha a importância de a criança desenvolver a competência de expressar-se de forma coerente e contextualizada, habilidades que se iniciam e se aprimoram nas interações e vivências proporcionadas no ambiente da Educação Infantil.

Em suma, o excerto ilustra de maneira concisa como a prática pedagógica da roda de conversa, mediada pela professora, proporciona diversas oportunidades para que as crianças desenvolvam suas habilidades de escuta atenta, expressão oral, elaboração do pensamento e ativação da imaginação, elementos essenciais que compõem o campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" na Educação Infantil, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018).

Quadro 14 - Transcrição do Fragmento 3

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
40.	P. (1:28)	Por ser, gente, era isso que a tia queria conversar com vocês, sabe?
41.	P. (1:33)	Porque assim, né?
42.	P. (1:34)	A gente vem na hora de brincar, a gente quer brincar, quer correr,
43.	P. (1:39)	mas ninguém gosta de levar beliscão, de levar empurrão,
44.	P. (1:44)	porque senão a gente fica como?
45.	P. (1:46)	A gente fica...
46.	P. (1:47)	Triste!
47.	T. (1:48)	triste
48.	P. (1:49)	E como é a nossa cara de triste? Como é? (T. fazem as expressões com o rosto de tristeza)
49.	T. (1:50)	Todas as crianças fazem cara de tristeza.

50.	P. (1:53)	E como é que a gente chora? (T. fazem expressões com o rosto, cara de choro)
51.	T. (1:55)	Todas as crianças simulam choro.
52.	P. (1:56)	E vai enredar pra tia?
53.	P. (1:58)	Como é que a gente vai enredar pra tia? (T. com falas simultâneas.)
54.	P. (2:00)	Tia!
55.	P. (2:01)	Tia?
56.	P. (2:02)	O C4 que bateu!
57.	P. (2:04)	É assim que vocês falam?
58.	T. (2:07)	Não.
59.	P. (2:11)	Como é que vocês falam?
60.	C4. (2:12)	C4 responde que não, que não machucou, fala bem baixinho.
61.	P. (2:19)	Justamente.
62.	P. (2:19)	Aí, ó, a gente tem que ficar feliz.
63.	P. (2:22)	Como é a nossa cara de feliz?
64.	P. (2:24)	Como é a nossa cara de feliz? (T. fazem expressões com o rosto, carinhas felizes.)
65.	T. (2:25)	Todas as crianças fazem a cara de feliz em poses.
66.	P. (2:27)	Como é a nossa cara de alegre? (T. fazem expressões com o rosto, cara de alegria.)
67.	T. (2:25)	Todas as crianças fazem a cara de alegre em poses.
68.	P. (2:30)	Muito bem. (P. faz uma pausa para observar a atenção das crianças.)

Fonte: Elaboração Própria (2025).

No excerto acima, a professora busca despertar nas crianças, a demonstração de suas emoções, como no excerto: “A gente fica...” (P.45, 1:46); “Triste!” (P.46, 1:48); “E como é a nossa cara de triste? Como é?” (P.48, 1:49), (T. fazem as expressões com o rosto de tristeza). Percebemos que todas as crianças fizeram expressões com o rosto para exprimirem tristeza, e também fizeram expressões de feliz, alegre e choro.

Com o intuito de alcançar o objetivo pedagógico da aula, direcionado ao reconhecimento e à expressão de emoções, e simultaneamente fomentar o desenvolvimento da oralidade e da compreensão leitora, a professora empregou estratégias de instigação à manifestação emocional. No excerto: “E como é que a gente chora?” (P.50, 1:53) , “Como é a

nossa cara de alegre?” (P.66, 2:27), “T. com falas simultâneas” (T.53, 1:58), “T. fazem

expressões com o rosto, carinhas felizes” (T.64, 2:24), observa-se a condução da docente para que as crianças externalizam suas emoções. Evidencia-se que, embora as crianças demonstrem seus sentimentos, nem sempre possuem o vocabulário adequado para nomeá-los ou a compreensão integral de suas nuances.

Quadro 15 - Transcrição do Fragmento 4

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
69.	P. (2:31)	Porque aqui na creche, a criança vem...
70.	C2. (2:32)	C2 responde que vem pra brincar no parquinho.
71.	P. (2:35)	Pois é, pra brincar no parquinho, pra desenhar, né?
72.	P. (2:41)	Vocês vêm aqui pra ficar feliz!
73.	T. (2:42)	Todas as crianças respondem pra ficar feliz.
74.	P. (2:43)	Vocês vêm aqui pra ficar feliz, pra aprender, né?
75.	P. (2:47)	Então, não fica legal a gente tá empurrando o coleguinha, né?
76.	P. (2:54)	Ninguém pode empurrar o coleguinha, né?
77.	P. (2:57)	É pra beliscar o coleguinha?
78.	P. (2:59)	Não pode beliscar o coleguinha, não é isso?
79.	P. (3:02)	É pra morder o coleguinha?
80.	T. (3:05)	Não.
81.	P. (3:06)	Não, né?
82.	P. (3:07)	Mas vocês não fazem isso não, né?
83.	T. (3:09)	Não.
84.	P. (3:10)	Vocês não fazem isso não.
85.	P. (3:11)	Porque se não, o coleguinha, ele vai ficar como?
86.	T. (3:14)	Triste
87.	P. (3:15)	Ele vai ficar, ó, triste.
88.	P. (3:19)	E a gente não quer que as crianças fiquem tristes, não é isso?
89.	T. (3:25)	Não.
90.	P. (3:26)	C1, me diz uma coisa, C1.
91.	P. (3:29)	É como é que você fica se alguém lhe mordeu?
92.	P. (3:33)	Diga aí.

93.	C1. (3:35)	Eu fico Triste.
94.	P. (3:36)	Alguém já lhe mordeu aqui na creche? (C1 responde que já, e C4 e C2 levantam e vão perto da professora, daí os demais também levantam e ficam todos ao redor da professora.)
95.	C1. (3:39)	C1 diz que sim.
96.	C1. (3:40)	C6 me mordeu.
97.	P. (3:41)	Aonde foi que lhe mordeu?
98.	C1. (3:46)	C6 mordeu.
99.	P. (3:47)	Mordeu onde, C1?
100.	C1. (3:48)	C1 mostra a mão, local da mordida.
101.	P. (3:50)	Mordeu na mão, foi?
102.	C4. (3:51)	No C6? (C4 entra na conversa)
103.	C1. (3:52)	C1 diz que saiu muito sangue.
104.	P. (3:51)	Tinha muito sangue, foi mesmo!
105.	P. (3:52)	E você contou para alguém?
106.	P. (3:56)	E aí, tinha muito sangue?
107.	P. (4:07)	Foi mesmo?
108.	P. (4:08)	E você contou para a professora?
109.	P. (4:10)	Tá bom, vamos sentar, vamos sentar, vamos sentar.(P. pede que todas as crianças sentem para continuar,e elas obedecem.)
110.	P. (4:15)	Tá bom.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Observamos que a professora segue na roda de conversa, estimulando as crianças a responderem como elas se sentem ao estarem no ambiente da creche: “Pois é, pra brincar no parquinho, pra desenhar, né?” (P.71, 2:35); “Vocês vêm aqui pra ficar feliz, pra aprender, né?” (P. 74, 2:42). Também faz perguntas sobre possíveis ações que podem acontecer no parquinho e que geram conflitos. Como por exemplo: “Então, não fica legal a gente tá empurrando o coleguinha, né?” (P.75, 2:47); “Não pode beliscar o coleguinha, não é isso?” (P.78, 2:59); “É pra morder o coleguinha?” (P.79, 3:02); “Mas vocês não fazem isso não, né?”(P.82. 3:07). Com a intenção de levar as crianças a refletir sobre tais comportamentos inadequados e como elas se sentem durante esses momentos.

A professora faz uma pergunta direta a uma das crianças. “C1, me diz uma coisa, C1.”

(P.90, 3:26); “É como é que você fica se alguém lhe mordeu?” (P.91, 3:29). Ela responde prontamente. “Eu fico triste.” (C1.93, 3:35), e nesse momento C1 relata um caso, e C4 também. C1 mostra a mão, como o local da mordida, também relembra que no evento da mordida saiu muito sangue. Esse momento gera uma certa inquietação, as crianças se levantam, e a professora pede que eles se sentem para continuar a conversa.

A professora encerrou a roda de conversa com uma música que já era conhecida pelas crianças, ela cantou pausadamente, fazendo os gestos com as mãos.

Quadro 16 - Transcrição do Fragmento 5

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
111.	P. (4:26)	Ó, eu tenho, vamos cantar uma musiquinha já, vocês já sabem, aquela do Meu Amigo.
112.	P. (4:31)	Meu amigo, eu vou respeitar.
113.	P. (4:36)	Meu amigo, eu vou respeitar.
114.	P. (4:41)	Não pode bater, não pode morder, não pode empurrar.
115.	P. (4:50)	Tem que fazer carinho, tem que dar um beijinho, tem que abraçar.
116.	P. (4:57)	Vamos lá comigo, vamos lá, cantar contigo, vamos lá.
117.	P. (5:01)	Meu amigo, eu vou respeitar.
118.	C4. (5:05)	Ó, eu tenho.
119.	P. (5:07)	Meu amigo, eu vou respeitar.
120.	P. (5:11)	Não pode bater, não pode morder, não pode empurrar.
121.	P. (5:20)	Tem que fazer carinho, tem que dar um beijinho, tem que abraçar.
122.	P. (5:28)	Abraça o amigo, abraça o amigo.
123.	T. (5:30)	As crianças se abraçam.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 2 - Momento da Roda de Conversa



Fonte: Elaboração Própria (2025)

Figura 3 - Momento Final da Roda de Conversa - Música (“Meu amigo eu vou respeitar”, Rufino, 2003)



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Em outro momento da interação, ilustrado no trecho “P. Tem que fazer carinho, tem que dar um beijinho, tem que abraçar.” (P. 115,4:50) “C4 enquanto escuta a música que a professora está cantando, repete os movimentos para C1”, constata-se a apreensão e a interpretação da mensagem veiculada na canção. A ação de C4, ao replicar os gestos de carinho, beijo e abraço direcionados a C1 durante a audição da música, demonstra a sua capacidade de compreender o conteúdo lírico e traduzi-lo em comportamento observável. Este episódio sublinha a relação entre a escuta atenta, a compreensão da mensagem e a sua subsequente manifestação prática pela criança.

Observamos no fragmento acima que a professora utiliza uma música como um texto a ser compreendido. A ação de C4 em repetir os gestos demonstra que ele conseguiu internalizar a mensagem da música. A professora, ao cantar e gesticular, oferece o suporte necessário para que C4 avance na sua capacidade de compreensão, mesmo que de uma forma inicial e relacionada a uma linguagem não verbal dentro do contexto da música. A repetição dos movimentos por C4 indica que ele estava na sua ZDP para a compreensão daquela

mensagem específica, e a mediação da professora, com a música e sua performance, permitiu que ele alcançasse um novo nível de entendimento. Estimulando a compreensão leitora implícita na música cantada.

Ademais, o estímulo à resposta e à descrição das expressões faciais e corporais promove o desenvolvimento da oralidade infantil. A dinâmica interacional estabelecida entre a professora e as crianças, bem como entre os próprios pares, mesmo que permeada por falas simultâneas, contribui significativamente para a progressão da capacidade de comunicação verbal. Nesse contexto, a professora oferece o estímulo e as vivências propícias para que essa habilidade se desenvolva no âmbito da ZDP das crianças (Vygotsky, 2002).

Nos excertos analisados, torna-se perceptível a atuação da professora como figura de maior expertise na dinâmica da roda de conversa, provendo o suporte necessário por meio de questionamentos e recursos como a música. Essa mediação pedagógica visa impulsionar o desenvolvimento infantil em domínios cruciais como o reconhecimento e a expressão de emoções, aprimoramento da oralidade e a compreensão da linguagem musical. As crianças, ao se engajarem nas atividades propostas, realizam tarefas que, sem a intervenção da docente, possivelmente não seriam capazes de executar de forma autônoma.

Podemos observar essa intervenção nos exemplos citados que incluem a nomeação de estados emocionais, a internalização da mensagem veiculada na música e sua tradução em ações concretas. Através dessa mediação, as crianças alcançam um patamar superior de compreensão e expressão, transitando em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme postulado por Vygotsky (2002).

b. Ficha de Observação Detalhada - Aula 1

Tomando como referência as fichas de acompanhamento encontramos os seguintes resultados. A aplicação da Ficha de Observação Detalhada nos eixos de Participação, Linguagem Oral, Compreensão Leitora, Criatividade e Expressividade, Interação Social e Colaboração permitiu identificar distintos padrões de engajamento.

No domínio da Participação, observou-se um envolvimento ativo e sustentado na aula 1 da SD1 por parte de cinco das seis crianças, evidenciado pela postura atenta e pela escuta da professora. Contudo, a criança C3 destoou ao apresentar um comportamento caracterizado por frequentes interrupções e tentativas de interação com o colega.

Em relação à Linguagem Oral pudemos observar o uso de frases curtas, mas compreensíveis pelas crianças como por exemplo: “(C5) Não, eu não. (C5.) O C3 mordeu em mim. (C1) E o C4 pisou na minha mão”.

Na compreensão leitora, as crianças compartilharam suas falas, demonstrando que entenderam o motivo da roda de conversa, que era expressar as emoções, e também relembaram episódios passados, quando foram questionadas, como por exemplo: a professora pergunta: P. Vocês estão gostando de vir pra creche? Todas respondem que sim. Um outro exemplo, a transcrição abaixo:

Quadro 17 - Transcrição do Fragmento 6

TURNOS	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
42.	P. (1:34)	A gente vem na hora de brincar, a gente quer brincar, quer correr.
43.	P. (1:39)	Mas ninguém gosta de levar beliscão, de levar empurrão.
44.	P. (1:44)	Porque senão a gente fica como?
45.	P. (1:45)	A gente fica...
46.	T. (1:48)	Triste!
47.	P. (1:49)	Triste!

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Podemos observar que a compreensão leitora foi assimilada pelas crianças que escutam as perguntas da professora e respondem com clareza e entendimento. Na aula 1, trabalhamos a motivação nas crianças e iniciamos com uma roda de conversa, abordando a temática das emoções, e estimulando a oralidade das mesmas. Por esse motivo o item criatividade e expressividade não foi observado nesta aula.

No item Interação social e colaboração observamos que a maioria das crianças respeitaram a dinâmica do grupo. Durante a roda de conversa, C1 e C2 escutaram atentamente a fala dos colegas e esperaram sua vez para compartilhar suas ideias, demonstrando respeito pelas dinâmicas do grupo. As crianças C3 e C4 demonstraram mais inquietação, levantando-se, mexendo com o colega do lado, distraíndo-se do momento da roda de conversa, buscando conversas paralelas.

c. Aula 2

Na aula 2, iniciamos com a introdução da contação de história para as crianças, Apresentamos o livro “O Monstro das Cores”, explorando sua capa, suas cores e as

ilustrações. pretendemos nesta aula despertar a curiosidade e estimular a interação com a leitura literária. a Habilidade utilizada da BNCC: (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

Figura 4 - Capa do livro “O Monstro das Cores”



Fonte: (Historinhas da Tethéo. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KpaFv57cItI>. Acesso em: 04 abr. 2025).

A segunda aula teve como objetivo central introduzir a obra "O Monstro das Cores", buscando despertar a curiosidade e estimular a interação das crianças com a leitura literária. Para tanto, a abordagem iniciou-se com a exploração da capa, das cores e das ilustrações do livro, seguida pelo convite explícito da professora para que as crianças se posicionassem para a escuta da história.

Quadro 18 - Transcrição do Fragmento 7

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
1.	P. (0:02)	Câmera, ação!
2.	P. (0:04)	Meninas, ó, C1, C1, C2, C3, C4 e C5.
3.	C2. (0:05)	É o C4.
4.	P. (0:05)	Ah... tá. C4
5.	P. (0:12)	A tia gostaria...

6.	P. (0:14)	A C4 e C5.
7.	P. (0:15)	A tia gostaria de ler um livro pra vocês. (Professora segura o livro e mostra para as crianças)
8.	P. (0:18)	Vocês gostariam de ouvir a história? (Professora faz movimento com os braços e gesticula.)
9.	T. (0:20)	Sim.
10.	P. (0:21)	Pronto.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O excerto "P. A tia gostaria de ler um livro pra vocês." (P.7, 0:15), "Vocês gostariam de ouvir a história?", (P.8, 0:18) acompanhado de gestos que mostravam o livro, ilustra o convite inicial da professora, que visa instigar a curiosidade e preparar o ambiente para a contação.

Quadro 19 - Transcrição do Fragmento 8

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
11.	C2. (0:22)	Tia, eu tenho um livro que a minha mãe queria me contar. (C2 levanta o braço, para poder falar)
12.	P. (0:26)	É?
13.	P. (0:27)	A sua mãe conta a história do livro.
14.	C5. (0:26)	Eu também tenho livro.
15.	P. (0:29)	O C5 também tem livro.
16.	C5. (0:31)	O C5 também tem livro.
17.	P. (0:33)	Vocês têm livro em casa?
18.	T. (0:35)	Sim.
19.	C2. (0:37)	Eu tenho um quero colo.
20.	C4. (0:39)	Eu também tenho um quero colo.
21.	P. (0:41)	Muito bem. (P. faz uma pausa para observar a atenção das crianças)
22.	P. (0:42)	Ai, que bom que vocês têm um livro em casa, né?
23.	P. (0:45)	Pois esse livro aqui é o livro da tia.
24.	P. (0:48)	Aí eu trouxe pra mostrar pra vocês.

25.	P. (0:50)	Vocês estão vendo esse livro aqui?
-----	-----------	------------------------------------

26.	C4. (0:53)	Esse livro vai a foto. (C4 levanta-se para ficar perto e falar com a professora)
-----	------------	--

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O Fragmento 8 revela a relevância das experiências prévias das crianças com a leitura literária no ambiente familiar. A interação entre a professora e as crianças demonstra que alguns já possuem acesso a livros em casa, inclusive sendo capazes de identificar títulos específicos, como exemplificado pela fala de C2: "Tia, eu tenho um livro que a minha mãe queria me contar" (C2.11, 0:22) e "Eu tenho um quero colo" (C2.19, 0:37), sendo ecoado por C4 "Eu também tenho um quero colo." (C4.20, 0:39). A resposta entusiasmada da professora "P. Ai, que bom que vocês têm um livro em casa, né?" (P.22, 0:42) valida e reconhece essa vivência. Essa constatação é fundamental, pois sublinha o papel do contexto familiar na formação de leitores, antes mesmo da entrada no ambiente escolar formal. A familiaridade com os livros, as práticas de leitura compartilhada em casa e a identificação com as narrativas já estabelecem uma base para a interação positiva com o objeto livro e a escuta de histórias.

Essa bagagem cultural e linguística, construída no lar, pode impactar diretamente o engajamento e a recepção das atividades de leitura propostas em sala de aula, facilitando a conexão das crianças com o universo literário e a posterior compreensão da narrativa.

Observamos uma interação e interesse significativos por parte das crianças em relação à proposta de leitura. Por exemplo, a manifestação de C2 ;"Tia, eu tenho um livro que a minha mãe queria me contar."(C2.11, 0:22) e a aproximação de C4 ao livro com a pergunta "C4 Esse livro vai a foto."(C4.26, 0:53) são indicativos do engajamento inicial e da relação preexistente das crianças com o universo dos livros.

Quadro 20 - Transcrição do Fragmento 9

TURNOS	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
--------	------------	------------------

25.	C1. (0:56)	Tem um bonequinho.
26.	P. (0:57)	Alguém sabe dizer que cor é esse bonequinho aqui?
27.	T. (1:00)	Verde
28.	P. (1:02)	E tem aqui umas formas aqui.

29.	P. (1:05)	Que forma geométrica é essa?
30.	P. (1:06)	Que forma é essa?

31.	C1. (1:07)	Bolinha.
32.	P. (1:08)	É a bolinha que a gente chama de círculo.
33.	T. (1:12)	Círculo.
34.	C1. (1:12)	Círculo.
35.	P. (1:13)	Vamos contar.
36.	P. (1:14)	Quantos círculos tem aqui?
37.	P. (1:15)	Vamos contar?
38.	T. (1:18)	Um, dois, três, quatro, cinco, seis. (Falas simultâneas no momento da contagem dos círculos)
39.	T. (1:24)	Seis círculos.
40.	P. (1:26)	É muito círculo, né, gente?
41.	C5. (1:28)	Dois círculos.
42.	P. (1:30)	Olha aqui, ó.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

No Fragmento 9 da interação, a professora demonstra uma clara intencionalidade pedagógica ao promover a associação das imagens do livro com os conhecimentos prévios das crianças. A partir da leitura da capa e das ilustrações, a professora formula questões que visam engajar as crianças em diferentes habilidades cognitivas: "P. Alguém sabe dizer que cor é esse bonequinho aqui?" (P.26, 0:57), "P. Que forma geométrica é essa?" (P.29, 1:05), "P. Quantos círculos tem aqui?" (P.36, 1:14). Essas indagações, ilustradas pela resposta "C1: Bolinha" (C1.31, 1:07) e a posterior mediação da professora: "P. É a bolinha que a gente chama de círculo" (P.32, 1:08), seguida pela repetição coletiva do termo "T. Círculo" (T.33, 1:12), demonstram a promoção da oralidade e a ampliação do vocabulário das crianças. A

culminância dessas perguntas ocorre na contagem coletiva dos círculos "T.Um, dois, três, quatro, cinco, seis", (T.38, 1:18), que reforça a associação de informações visuais com o conhecimento numérico.

A estratégia da professora, ao solicitar a identificação de cores, formas e a contagem de elementos presentes nas ilustrações, estimula habilidades cruciais da compreensão leitora, como a associação de informações e a realização de inferências sobre o texto imagético. Essa

abordagem interativa não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também fomenta uma relação positiva e ativa com os livros desde a primeira infância.

A presente análise sublinha que a introdução à leitura literária na Educação Infantil

visa primordialmente despertar a curiosidade e fomentar a interação das crianças com o universo dos livros. Tal iniciativa dialoga diretamente com o conceito de letramento literário, entendido por Cosson (2006; 2014) como a apropriação da literatura enquanto linguagem, um processo que transcende a simples decodificação para englobar uma interação crítica e estética com os textos, enriquecendo a experiência leitora.

A literatura, reconhecida como um instrumento valioso, contribui significativamente para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da memória, da oralidade e da interação, culminando no aprimoramento geral da linguagem. No ambiente escolar, a figura do professor se destaca como o principal agente motivador para a inserção e uso da literatura infantil com crianças bem pequenas. As práticas pedagógicas devem, assim, alinhar-se aos objetivos da compreensão leitora na Educação Infantil, como proposto por Solé (2014). Estes incluem o desenvolvimento da escuta ativa e da interpretação (capacitando a criança a associar informações e fazer inferências), a promoção da oralidade e a ampliação do vocabulário, além de incentivar o manuseio autônomo dos livros, elementos que juntos solidificam uma relação positiva e duradoura das crianças com o universo da leitura desde cedo.

Quadro 21 - Transcrição do Fragmento 10

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
43.	P. (1:31)	Essa história aqui é o monstro das cores. (P. muda a entonação e faz um alongamento das sílabas finais.)
44.	P. (1:37)	Valha que vocês vão ter medo desse monstro.
45.	P. (1:39)	Ah, não vou contar, não?
46.	P. (1:40)	Vocês vão ter medo do monstro?
47.	P. (1:42)	Vocês têm medo do monstro?
48.	T. (1:43)	Não.
49.	P. (1:43)	Tem medo, não, né?
50.	P. (1:44)	Posso contar?
51.	P. (1:45)	Sim.
52.	P. (1:46)	Eu vou contar.
53.	P. (1:47)	É?

54.	C3. (1:48)	Não, não, não, não, não. (C3 levanta a mão, balança os pés para falar.)
-----	------------	---

TURNOS	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
55.	P. (1:52)	Tá certo.
56.	P. (1:52)	Posso contar?
57.	C5. (1:54)	Sim.
58.	P. (1:54)	Posso contar?
59.	T. (1:55)	Sim.
60.	P. (1:55)	Então, aqui, quando a tia for contar, vocês têm que prestar atenção, né?
61.	P. (1:59)	Vamos lá?
62.	P. (2:00)	Então, vamos prestar atenção.
63.	P. (2:01)	O que será que vai acontecer?
64.	P. (2:05)	Ooolha, muitos cír-cu-los. (P. alonga a vogal no início da primeira palavra da frase e finaliza, alongando as sílabas da última frase.)
65.	P. (2:08)	Olha que massa.
66.	P. (2:12)	Ham. Nooooossa, olha aqui. (P. faz uma entonação diferente e alonga a vogal da segunda palavra da frase.)

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Observamos, no fragmento acima, que a professora inicia a contação da história mudando a entonação da voz, fazendo um alongamento nas sílabas finais, com a intenção de chamar a atenção das crianças. Ela busca uma interação com as crianças, para estimular a curiosidade delas, como demonstrado nos excertos: “Ah, não vou contar, não?” (P.45, 1:39); “Vocês vão ter medo do monstro?” (P.46, 1:40); “Posso contar?” (P.56, 1:52). Adicionalmente, a professora empregou recursos prosódicos para capturar e manter a atenção das crianças. O alongamento das vogais e a variação da entonação da voz também foram observados em excertos como "P. Ooolha, muitos cír-cu-los" (P.64, 2:05), "P. Ham. Nooooossa, olha aqui" (P.66, 2:12). Essa modulação vocal é fundamental, pois permite que as crianças desenvolvam a escuta ativa e a atenção, habilidades essenciais para a compreensão leitora na Educação Infantil, conforme preconizado por Solé (2014).

Quadro 22 - Transcrição do Fragmento 11

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		

74.	P. (2:30)	Vamos começar.
75.	P. (2:33)	Vamos lá?
76.	P. (2:34)	Olha aqui.
77.	P. (2:35)	Este é o monstro das cores.
78.	P. (2:39)	Hoje ele acordou se sentindo estranho, confuso, aturdido.
79.	P. (2:46)	Não sabe muito bem o que aconteceu com ele.
80.	P. (2:49)	Olha aqui o monstro.
81.	P. (2:50)	Olha como ele acordou.
82.	P. (2:52)	Ele acordou confuso.
83.	P. (2:54)	Confuso
84.	C5. (2:55)	Confuso (C5 repete a palavra, dita pela professora)
85.	P. (2:56)	Vamos ver o que será?
86.	P. (2:58)	Vamos ver?
87.	P. (3:02)	Aí apareceu quem?
88.	P. (3:04)	Uma menina.
89.	P. (3:05)	Aí a menina disse assim, ó.
90.	P. (3:08)	Enrolado de novo. (P. faz a leitura apontando com o dedo no texto.)
91.	P. (3:10)	Você não aprende nunca.
92.	P. (3:13)	Eu acho que ela está brigando com ele.
93.	P. (3:14)	Olha, ele ficou como aqui?
94.	P. (3:16)	Ele está de...
95.	C5. (3:18)	De costas.
96.	P. (3:19)	Isso mesmo?

97.	P. (3:20)	Ele ficou de costas.
-----	-----------	----------------------

98.	P. (3:22)	Ele ficou triste porque ela ficou falando com ele?
99.	P. (3:25)	Não foi?

Fonte: Elaboração Própria (2025),

No fragmento 11, a professora inicia a contação da história, fazendo a leitura,

apontando com o dedo no texto, seguindo o sentido da frase (esquerda para direita), com a intenção de despertar a curiosidade e estimular a interação das crianças com a leitura literária.

Observamos que a professora faz a leitura da frase “ele acordou confuso.” (P.82, 2:52), e uma palavra chama a atenção de C5, “Confuso” (C5.84, 2:55) que repete a palavra dita pela professora, demonstrando que o mesmo está atento e acompanhando a leitura da professora.

A professora segue na leitura da história, fazendo perguntas, mostrando as imagens e instigando as crianças, a prever o que acontecerá em seguida. “Vamos ver o que será?” (P.85, 2:56); “Vamos ver?” (P.86, 2:58); “Aí apareceu quem?” (P.87, 3:02); “Olha, ele ficou como aqui?” (P.93, 3:14).

A análise deste excerto revela uma significativa articulação com o campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" da BNCC (Brasil, 2018). No desenvolvimento das habilidades de demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e responder perguntas sobre a história narrada, as crianças escutam atentamente as indagações da professora. Ainda na articulação com a BNCC (Brasil, 2018), é notável como a expressividade da professora ao ler e dramatizar a história, particularmente nos pontos "Enrolado de novo." (P.90, 3:08) e "Você não aprende nunca." (P.91, 3:10), provoca uma resposta empática e interpretativa nas crianças. A maneira como a professora atribui intencionalidade e emoção à fala da personagem, "Eu acho que ela está brigando com ele" (P.92, 3:13) convida as crianças a irem além da simples decodificação das palavras, engajando-as na compreensão do enredo e no reconhecimento das emoções dos personagens.

Essa abordagem ressalta a importância da prosódia e da entonação na mediação da leitura literária, elementos que estimulam a imaginação e a capacidade de inferência das crianças, como evidenciado na observação de C5 "De costas" (C5.95, 3:18) e na subsequente pergunta da professora "Ele ficou triste porque ela ficou falando com ele?" (P.98, 3:22). Esse engajamento emocional com a narrativa é crucial para o desenvolvimento da fluência leitora e da compreensão textual, indo ao encontro das habilidades de escuta e imaginação propostas pelo campo de experiências da BNCC (Brasil, 2018).

Quadro 23 - Transcrição do Fragmento 12

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		
114.	P. (4:05)	Lembra que a gente estava falando das emoções?

115.	P. (4:07)	De ficar triste, ficar alegre?
116.	P. (4:10)	Olha, o que ela trouxe aqui?
117.	P. (4:12)	O que é isso aqui?
118.	P. (4:14)	O que é?
119.	P. (4:17)	Po...., (P. inicia com a primeira sílaba da palavra, aguardando as crianças para completarem a palavra, após ela mostrar a figura no livro.)
120.	P. (4:18)	Potinhos, latinhas.
121.	C5. (4:20)	Potinhos.
122.	C1. (4:22)	Latinhas.
123.	C2. (4:24)	Potinhos.
124.	P. (4:25)	O que será que ela vai fazer?
125.	P. (4:26)	Vamos ver?
126.	P. (4:27)	A tia vai ler para a gente ver.
127.	P. (4:28)	Olha aqui, C3.
128.	P. (4:30)	Você tem que separar as suas emoções.
129.	P. (4:35)	Colocando cada uma em seu pote.
130.	P. (4:39)	Se quiser, eu ajudo você a organizar.
131.	P. (4:43)	Ooolha, ela veio ajudar o amigo dela.
132.	P. (4:47)	Hum, Vamos ver o que ele vai fazer?

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Dando continuidade a narração da história, a professora relembra para as crianças, sobre um momento anterior, em que na roda de conversa, abordaram a temática das emoções. “Lembra que a gente estava falando das emoções?” (P.114, 4:05); “De ficar triste, ficar alegre?” (P.115, 4:07). A professora prossegue a narração com uma estratégia de mediação que integra o visual e o verbal, crucial para o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão conceitual das crianças. Ao exibir a imagem do livro: "Olha, o que ela trouxe aqui?" (P.116, 4:10); "O que é isso aqui?" (P.117, 4:12), ela convida as crianças a participar ativamente da construção do significado, evidenciado pela interação em “Po....” (P.119, 4:17) com a solicitação para que completem a palavra. As respostas de C5, C1 e C2 ("Potinhos", "Latinhas" (120-123)) não apenas demonstram atenção, mas também a mobilização de seus

conhecimentos prévios e o desenvolvimento da capacidade de nomeação, um aspecto fundamental da área de "Escuta, fala, pensamento e imaginação" da BNCC (2018). Ao

introduzir a ideia de "separar as emoções", “Você tem que separar as suas emoções.” (P. 128, 4:30); “Colocando cada uma em seu pote.” (P.129, 4:35) a professora instrumentaliza as crianças com uma metáfora concreta e visual para organizar e compreender sentimentos abstratos. Essa abordagem pedagógica facilita a verbalização e a gestão das emoções, permitindo que as crianças comecem a nomear e a diferenciar seus estados afetivos de forma mais estruturada, o que é um passo significativo para o desenvolvimento socioemocional.

Quadro 24 - Transcrição do Fragmento 13

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
133.	P. (4:51)	A alegria.
134.	P. (4:53)	A alegria é contagiante.
135.	P. (4:56)	Brilha como o sol.
136.	P. (4:58)	Pisca como as estrelas.
137.	P. (5:00)	Olha, quando ele está alegre, está vendo?
138.	P. (5:03)	Que cor que está aqui na alegria?
139.	P. (5:06)	Que cor é essa?
140.	T. (5:07)	Amarelo. (falas simultâneas das crianças.)
141.	P. (5:09)	Olha aí, a C1 está hoje alegre.
142.	P. (5:12)	Porque a C1 está de amarelo.
143.	P. (5:15)	Vamos ver aqui a outra?
144.	C2. (5:16)	Eu também estou de amarelo, tia.
145.	P. (5:18)	Você também? Muito bem.
146.	P. (5:21)	Quando está alegre, você ri, pula, dança, brinca
147.	P. (5:28)	E tem vontade de compartilhar sua alegria com toodo mundo.
148.	P. (5:35)	Olha, quando o monstro está alegre.
149.	P. (5:37)	Vocês também são assim quando estão alegres?
150.	P. (5:40)	Todo mundo fica alegre, né?
151.	P. (5:42)	Hum, E agora?
152.	P. (5:44)	Temos outra cor.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

A partir do Fragmento 13, a professora avança na mediação ao vincular a emoção da alegria a elementos concretos e identificáveis no cotidiano das crianças, como a cor amarela e ações expressivas como "ri, pula, dança, brinca" (P.146, 5:21). Ao questionar "Que cor que está aqui na alegria?" (P.138, 5:03) e receber a resposta uníssona "Amarelo" (T.140, 5:07), ela valida a associação e reforça a construção de um vocabulário emocional. A estratégia de personalizar a emoção, "Olha aí, a C1 está hoje alegre." (P.141, 5:09) "Porque a C1 está de amarelo." (P.142, 5:12) e a posterior fala de C2, "Eu também estou de amarelo, tia." (C2.144, 5:16) são indicativos claros de que as crianças estão não apenas compreendendo o conceito, mas também o internalizando e projetando em sua própria experiência. Essa interação mostra um primeiro passo no desenvolvimento da inteligência emocional, onde as crianças começam a nomear e a reconhecer em si mesmas e nos outros, sentimentos que antes podiam ser apenas sensações inespecíficas. A pergunta final da professora, "Vocês também são assim quando estão alegres?" (P.149, 5:37), é um convite direto à reflexão e à auto expressão, facilitando a verbalização de sentimentos que as crianças podem experimentar, mas ainda não possuem repertório para se comunicar. Essa abordagem pedagógica é necessária para auxiliar na alfabetização emocional, preparando o terreno para que, futuramente, elas possam expressar sentimentos mais complexos e matizados.

Quadro 25 - Transcrição do Fragmento 14

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		
185.	P. (6:55)	E agora? Mudou de novo. (muda a entonação da voz)
186.	C2. (6:57)	Raiva.
187.	P. (6:58)	Raiva, isso mesmo.
188.	C3. (6:59)	Raiva
189.	C1. (7:02)	Raiva.
190.	P. (7:03)	Ele ficou com raiva.
191.	P. (7:04)	E qual é a cor da raiva?
192.	P. (7:05)	Qual é a cor da raiva?
193.	T. (7:07)	Vermelho.

194.	P. (7:09)	Vamos saber porque ele ficou com raiva.
195.	P. (7:15)	Vamos saber. Vamos lá.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Neste diálogo, após a pergunta da professora, “E agora? Mudou de novo.” (P. 185, 6:55), C2, C3 e C1 respondem de maneira assertiva "Raiva" (C2.186, 6:57; C3.188, 6:59; C1.189, 7:02), demonstrando a correta nomeação do sentimento apresentado. Adicionalmente, quando questionadas sobre a cor da raiva (P.192, 7:05), as crianças respondem unanimemente "Vermelho" (T.193, 7:07), confirmando sua capacidade de associação e reconhecimento emocional.

Quadro 26 - Transcrição do Fragmento 15

TURNOS	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		
208.	P. (8:02)	E agora?
209.	P. (8:03)	Mudou de novo.
210.	P. (8:05)	Que cor é essa agora?
211.	T. (8:07)	Marrom.
212.	P. (8:10)	É marrom, C5?
213.	C5. (8:12)	É cinza.
214.	P. (8:13)	Cinza? Que cor é essa?
215.	C2. (8:14)	É preto e marrom.
216.	P. (8:15)	É preto, marrom e cinza?
217.	C1. (8:17)	Preto e marrom. (C1 levanta e vem mostrar as cores no livro)
218.	P. (8:19)	Então quer dizer que é outro sentimento.
219.	C2. (8:22)	Preto e marrom. (C2 também levanta e vem mostrar as cores no livro)
220.	P. (8:23)	Pronto.
221.	C3. (8:24)	Também levanta e vem mostrar as cores no livro, C5 também se aproxima do livro.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

No fragmento 15, observamos uma dificuldade em identificar a cor correta, evidenciada pelas variações entre "marrom", "cinza" e "preto", sugerindo que a percepção individual dos participantes influencia diretamente a interpretação do estímulo visual. O ato de consultar o livro para confirmar a cor, realizado por múltiplos participantes (C1, C2, C3, C5), é um indicativo claro da busca por uma fonte externa de validação diante da incerteza. Isso reforça a ideia de que a definição da cor não é inerentemente óbvia, mas sim sujeita à interpretação pessoal e à necessidade de ancoragem em um referencial comum.

Quadro 27 - Transcrição do Fragmento 16

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		
223.	P. (8:28)	Vamos ver qual é esse sentimento agora.
224.	P. (8:29)	O sentimento agora é de medo.
225.	P. (8:33)	Cara de medo. (a professora pede que as crianças façam uma cara de medo)
(...)		
229.	P. (8:43)	Nossa, ele está com medo.
230.	P. (8:45)	O que será que ele está com medo, hein?
231.	C2. (8:47)	Fantasma.
232.	P. (8:49)	Fantasma? (as crianças fazem caras de assustadas ao ouvirem a palavra fantasma)
233.	P. (8:50)	Olha o que aconteceu com o fantasma.
234.	P. (8:54)	Quanto eu tenho medo.
235.	P. (8:56)	Olha aqui, ó. (C4 levanta-se novamente e vai até a professora, C5 também se aproxima. C3 abraça C2, e os dois sorriem, C3 e C5 se abraçam, C2 e C4 também)
236.	C4. (9:02)	Ele está um monstro à frente do fantasma.
237.	P. (9:05)	Vamos terminar aqui? (Nesse momento a professora chama a atenção das crianças para terminar a história)
238.	P. (9:06)	Deixa eu terminar.
239.	P. (9:07)	Deixa eu terminar.
240.	P. (9:08)	C3, deixa eu terminar.

241.	P. (9:11)	Quando tem medo...
242.	P. (9:15)	Deixa ele sentar lá. (C3 reclama que C4 sentou no seu lugar, e começa a reclamar, a professora para a contação, e tenta resolver a situação.
243.	P. (9:17)	Vem cá, C4.
244.	P. (9:19)	Olha aqui o fantasma.
245.	P. (9:21)	Vem ver.
246.	P. (9:22)	Por favor, C4. (Professora coloca C4 no seu colo)
247.	P. (9:23)	Vamos terminar aqui.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

A professora segue na contação da história, explorando as imagens, e instigando as crianças com perguntas sobre a história. No fragmento 16, a introdução do sentimento de medo e, subsequentemente, da figura do fantasma, demonstra o poder das narrativas e imagens em provocar reações emocionais e comportamentais nas crianças. Percebemos que as crianças, ao relacionarem o fantasma como a causa do medo, reagiram com expressões de susto e buscaram por proximidade física (abraços entre os colegas, aproximação da professora), revelando assim, a dimensão afetiva e social da experiência de aprendizado.

No entanto, essa intensidade emocional também desencadeia uma dispersão e inquietação entre os participantes, evidenciada pelas movimentações e reclamações de C3 e C4. A necessidade da professora de interromper a contação da história para gerenciar o comportamento das crianças, chamando a atenção, recorrendo à imagem do fantasma como distração, e oferecendo conforto físico ao colocar C4 em seu colo. Tudo isso ressalta a complexidade de manter o engajamento e a disciplina em um ambiente de aprendizado dinâmico.

Quadro 28 - Transcrição do Fragmento 17

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		
312.	P. (11:40)	Apareceu uma nova cor.
313.	P. (11:42)	Que cor é essa?

314.	C2. (11:43)	Rosa.
------	-------------	-------

315.	C3. (11:44)	Vermelho (C3 se levanta e vai mexer com C2)
316.	P. (11:47)	E agora?
317.	P. (11:49)	Sem bater. (professora chama a atenção de C3 para ele não bater em C2)
318.	P. (11:50)	Acabamos de falar de não bater.
319.	P. (11:52)	E agora?
320.	P. (11:53)	Que emoção é essa?
321.	C5. (11:56)	É do amor.
322.	C4. (11:58)	Do amor.
323.	P. (12:02)	Ooolha, Vocês acham que é a emoção do amor?
324.	C2. (12:04)	É da vergonha
325.	P. (12:06)	É da vergonha?
326.	P. (12:08)	Ele está com vergonha?
327.	P. (12:10)	Vamos fazer o seguinte.
328.	P. (12:12)	Vamos terminar com um abraço.
329.	P. (12:13)	Um abraço coletivo. (Todos se levantam e abraçam a P)
330.	P. (12:14)	Tchau.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

A introdução de uma nova cor: “Apareceu uma nova cor.” (P.312, 11:40) e a subsequente pergunta sobre sua identificação “Que cor é essa?” (P.313, 11:42) geram, mais uma vez, uma divergência nas respostas das crianças, com C2 identificando-a como "rosa" e C3 como "vermelho". Essa inconsistência na percepção das cores reitera o padrão observado no Fragmento 15, sugerindo que a interpretação visual subjetiva continua a ser um fator relevante na interação.

Contudo, a dinâmica se desloca para a identificação da emoção associada à imagem “Que emoção é essa?” (P.320, 11:53). A resposta inicial de C5 e C4, que a atribuem ao

"amor", contrasta diretamente com a percepção de C2, que sugere ser "vergonha". Essa polarização nas respostas — "amor" versus "vergonha" — é notável, pois representa emoções

com valências significativamente distintas. A professora, ao invés de buscar uma única resposta "correta" ou aprofundar a discussão sobre as razões para cada interpretação, opta por

uma resolução prática e afetiva: a sugestão de um "abraço coletivo" (P.328, 12:12, P.39, 12:13).

Essa escolha da professora pode ser interpretada como uma estratégia para concluir a atividade de forma positiva e integradora, especialmente após a pequena interrupção causada por C3 (C3.315, 11:44, P.317, 11:49, P.318, 11:50). Ao promover o abraço, a professora não apenas encerra a contação de forma simbólica, mas também reforça o vínculo afetivo entre as crianças e com ela, dissipando possíveis tensões ou frustrações decorrentes das divergências de interpretação ou dos pequenos conflitos. Isso evidencia uma prioridade em gerenciar o clima emocional da sala e proporcionar um fechamento harmonioso para a atividade, mesmo que isso signifique não explorar a fundo as nuances das percepções emocionais das crianças.

Durante a contação da história, a dinâmica da sala evidenciou a inquietude natural da faixa etária, com crianças se levantando, interagindo entre si e se aproximando do livro e da professora. Diante dessa efervescência, a professora demonstrou esforços contínuos para organizar o grupo e manter o foco na narrativa, buscando que as crianças permanecessem concentradas e interagindo com a história.

d. Ficha de Observação Detalhada - Aula 2

No prosseguimento da análise, a Ficha de Observação Detalhada referente à aula 2 da SD1, no item "Participação", evidencia o engajamento proativo das cinco crianças. Observou-se a habilidade delas em nomear e identificar sentimentos, como ilustrado no fragmento abaixo:

Quadro 29 - Transcrição do Fragmento 18

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
139.	P. (5:06)	Que cor é essa?
140.	T. (5:07)	Amarelo. (falas simultâneas das crianças.)
141.	P.. (5:09)	Olha aí, a C1 está hoje alegre.
142.	P. (5:12)	Porque a C1 está de amarelo.
143.	P. (5:15)	Vamos ver aqui a outra?

Fonte: Elaboração Própria (2025).

No item Linguagem Oral, as crianças algumas vezes usaram de palavras relacionadas ao tema das emoções, como podemos observar nas respostas C5. “Confuso” (C5.87, 6:55) T. “Triste” (T.158, 5:49). C1. “Raiva” (C1.189, 7:02). Também fizeram uso de frases curtas, para se expressarem como por exemplo: C5. “Eu também tenho livro.” (C5.14, 0:26), C2. “Pegou um espelho?” (C2.73, 2:23).

No item Compreensão Leitora observamos o interesse das crianças em ouvir a história, embora que em alguns momentos ficaram inquietos e a professora, teve que pedir um pouco mais de atenção para concluir a contação da história, mas elas foram capazes de relacionar as cores do livro com os sentimentos abordados.

Na aula 2, realizamos uma contação de história para as crianças do “Monstro das Cores”, abordando a temática das emoções, e estimulando a oralidade das mesmas. Por esse motivo o item criatividade e expressividade não foi observado nesta aula.

No item Interação social e colaboração observamos que a maioria das crianças respeitaram a dinâmica do grupo. Durante a contação da história, novamente as crianças C3 e C4 demonstraram mais inquietação e necessitam de um aporte maior da professora para se concentrarem.

e. Aula 3

Na aula 3, a atividade principal envolveu o reconto do livro "O Monstro das Cores". As crianças foram convidadas a se reunirem no tapete para o início da narrativa. A professora conduziu o reconto revisitando os elementos centrais da história, apresentando as páginas do livro e explorando detalhes como a capa, as cores e as ilustrações. Para enriquecer a experiência visual e a interatividade, foram utilizados palitoques que representavam as emoções do monstro (alegria, tristeza, raiva, medo, calma e amor). Essa estratégia visou despertar a curiosidade e estimular a interação com a leitura literária. Posteriormente, cada criança selecionou um palitoque, identificando o sentimento associado, e foi solicitada a expressar gestualmente a emoção correspondente. Esta aula teve como objetivos pedagógicos o desenvolvimento de habilidades como: demonstrar interesse e atenção durante a escuta de histórias e outros textos; diferenciar a escrita das ilustrações; acompanhar, com a orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita); e formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e os principais acontecimentos.

Figura 5 - Reconto da história “O monstro das Cores” - transcrição do Fragmento 19



Fonte: Elaboração Própria (2025) (Referente ao fragmento 19).

Quadro 30 - Transcrição do Fragmento 19

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
1.	P. (0:01)	Vocês lembram que a gente conversou sobre essa história, não lembram?
2.	P. (0:05)	O nome dessa história é o monstro das cores.
3.	P. (0:10)	Aí vocês estão lembrados de como é a história que a tia contou na aula passada?
4.	P. (0:15)	Por quê? Porque ele não sabia qual emoção ele estava sentindo.
6.	P. (0:34)	Aí a amiga dele disse que ia ajudar ele. (Professora folheia o livro, e mostra as imagens)
7.	P. (0:41)	Aí o que é que ela fez?
8.	P. (0:44)	Ela deu a ideia de dividir todas as emoções dele em potes.
9.	P. (0:52)	E cada emoção tinha uma cor.
10.	P. (0:57)	Vocês lembram qual era as cores que tinha?

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O excerto acima, evidencia a estratégia da professora em revisitar a narrativa central de "O Monstro das Cores" e, simultaneamente, engajar as crianças por meio de questionamentos e estímulos visuais. A sequência de falas demonstra uma abordagem pedagógica focada na recordação e na interatividade.

A professora inicia o reconto com uma pergunta retórica: "Vocês lembram que a gente

conversou sobre essa história, não lembram?" (P.1, 0:01) e uma afirmação: "O nome dessa história é o monstro das cores", (P.2, 0:05) estabelecendo assim o tema e buscando a ativação da memória prévia das crianças sobre a atividade já realizada.

O reconto prossegue com a descrição do estado inicial do personagem principal, o monstro, "acordou de manhã todo enrolado, todo confuso" (P.4, 0:15) por "não saber qual emoção ele estava sentindo" (P.5, 0:25). Esta descrição é fundamental para reforçar o conceito central da história: a identificação e diferenciação de emoções. A intervenção da amiga do monstro em auxiliá-lo (P.6, 0:34) e a sugestão de "dividir todas as emoções dele em potes" (P.8, 0:44), associando "cada emoção a uma cor" (P.9, 0:52), são pontos-chave da trama que a professora recapitula. A indicação de que a professora "folheia o livro e mostra as imagens" (linha 6) é crucial, pois reforça o caráter multimodal da atividade, onde o visual complementa e reforça a narrativa oral, auxiliando a compreensão e o interesse das crianças.

O fragmento culmina com uma pergunta aberta sobre as cores associadas às emoções, "Vocês lembram qual era as cores que tinha?", (P10, 0:57) visando a verificação da compreensão e a participação ativa das crianças. Essa interação demonstra a intenção da professora em não apenas recontar, mas também em provocar a lembrança e o reconhecimento dos detalhes da história por parte das crianças, essencial para o desenvolvimento das habilidades propostas na aula. Ela foca em como a professora utiliza o reconto para reforçar o aprendizado, a interação e a memória das crianças.

Quadro 31 - Transcrição do Fragmento 20

TURNOS	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
11.	C2. (1:00)	Amarelo.
12.	C1. (1:02)	Amarelo.
13.	P. (1:04)	Eu vou distribuir aqui pra vocês verem.
14.	P. (1:08)	Tinha a calma, o medo, tinha a alegria, a raiva e a tristeza. (Professora mostra os palitoches com as cores correspondentes)
15.	P. (1:23)	Tá vendo? Cada emoção dele tinha uma cor.
16.	P. (1:08)	Tinha a calma, o medo, tinha a alegria, a raiva e a tristeza.
17.	P. (1:28)	A alegria era amar...
18.	T. (1:32)	Amarelo.
19.	P. (1:33)	Quer segurar a alegria, C2?

20.	C2. (1:35)	Quero.
21.	P. (1:36)	A alegria era o amarelo.
22.	C2. (1:39)	Amarelo.
23.	P. (1:40)	A calma era o verde.
24.	C1. (1:45)	Verde.
25.	P. (1:47)	É?
26.	P. (1:49)	O medo era o preto
27.	P. (1:57)	A raiva era o vermelho.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O Fragmento 20 ilustra a transição da recordação narrativa para a concretização das emoções por meio de recursos visuais e interativos, os palitoches. Este segmento destaca a habilidade da professora em engajar as crianças através de perguntas e da manipulação de objetos, consolidando a associação entre cores e emoções.

Figura 6 - Reconto da história “O monstro das Cores” com o uso dos Palitoches - transcrição do Fragmento 20



Fonte: Elaboração Própria (2025).

A interação inicia com a resposta conjunta das crianças, “Amarelo” (C2.C1. linhas 11-12) à pergunta da professora sobre as cores, indicando que a associação entre a emoção e a cor amarela (alegria) já estava internalizada. A fala da professora "Eu vou distribuir aqui pra vocês verem" (P.13, 1:04), seguida da nomeação das emoções: "calma, o medo, tinha a

alegria, a raiva e a tristeza" (P.14, 1:08) e da exibição dos palitoches correspondentes (linha

14), demonstra a intenção de materializar o conceito abstrato das emoções.

A professora então retoma a associação específica de cores com emoções, como "A alegria era amar..." (P.17, 1:28), a mesma não completa a frase intencionalmente, aguardando a resposta das crianças, "Amarelo" (T.18, 1:32), validando a compreensão e reconhecimento. A oferta para que a criança segure o palitochê "Quer segurar a alegria?" (P.19, 1:33) e a pronta aceitação "Quero", (C2.20, 1:35) são indicadores claros do desejo de participação e da eficácia do recurso didático. A confirmação da correspondência "A alegria era o amarelo" (P.21, 1:36) e a repetição pela criança (C2.22, 1:39) solidificam o aprendizado.

Na sequência, a professora continua nomeando as emoções e suas respectivas cores: "A calma era o verde" (P.23, 1:40), "O medo era o preto" (P.26, 1:49) e "A raiva era o vermelho" (P.27, 1:57). Esta estratégia de nomeação e associação visual-tátil reforça a memória e a compreensão das emoções, transformando um conceito abstrato em algo tangível e facilmente reconhecível pelas crianças. O uso dos palitoches e a interação permitem que as crianças experienciem e internalizem as emoções de forma lúdica e concreta, alinhando-se aos objetivos de desenvolver a capacidade de identificar e diferenciar sentimentos.

Quadro 32 - Transcrição do Fragmento 21

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
28.	C2. (2:00)	Por que você está com medo? (C2 fala com C5)
29.	P. (2:01)	E a tristeza era o azul.
30.	P. (2:05)	Vocês estão vendo?
31.	C6. (2:06)	Eu estava com raiva.
32.	P. (2:07)	Estava com raiva?
33.	C2. (2:09)	Eu estava alegre.
34.	P. (2:11)	Vamos fazer as expressões.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O Fragmento 21 é particularmente relevante por evidenciar a emergência de interações diretas entre as crianças sobre as emoções, demonstrando a internalização e a aplicação dos conceitos trabalhados. Enquanto a professora continua a mediação, a espontaneidade dos diálogos infantis se torna um foco crucial.

No início do fragmento, observa-se uma interrupção da sequência de associação cor-emoção pela pergunta direta de C2 para C5 "Por que você está com medo?" (C2.28, 2:00). Esta fala é significativa, pois não apenas indica que as crianças estão ativamente engajadas na atividade, mas também que estão começando a observar e interrogar as expressões emocionais de seus pares. A pergunta sugere que C2 percebeu alguma manifestação de "medo" em C5 (seja através da escolha do palitoche, da expressão facial ou de alguma vocalização), levando a uma tentativa de compreensão e validação do sentimento alheio. Embora a resposta de C5 não esteja transcrita, a própria formulação da pergunta por C2 já aponta para o desenvolvimento da empatia e da curiosidade sobre o estado emocional do outro.

A professora, por sua vez, segue a pauta ao finalizar a associação cor-emoção "E a tristeza era o azul" (P.29, 2:01), "Vocês estão vendo?" (P.30, 2:05), consolidando o aprendizado. No entanto, a conversa retorna à expressão individual de emoções com as falas de C6 "Eu estava com raiva" (C6.31, 2:06) e C2 "Eu estava alegre" (C2.33,2:09). Essas declarações, aparentemente desvinculadas de uma pergunta direta da professora, sugerem que as crianças estão se sentindo à vontade para verbalizar seus próprios sentimentos ou para identificar-se com as emoções representadas, um indicativo do sucesso da atividade em criar um ambiente seguro para a expressão emocional.

A resposta da professora a C6 "Estava com raiva?" (P.32, 2:07) atua como um reforço positivo e uma validação da fala da criança, estimulando a continuidade da expressão. A finalização do fragmento com a instrução da professora "Vamos fazer as expressões" (P.34, 2:11) redireciona o foco para a manifestação corporal das emoções, que havia sido um dos objetivos da aula. Este comando serve para consolidar a compreensão não apenas verbal e visual, mas também cinestésica das emoções, transformando o reconhecimento em ação. Em síntese, este excerto sublinha a transição de um reconto mediado para uma interação mais autônoma e expressiva entre as crianças, que começam a questionar, identificar e verbalizar emoções, revelando o impacto da atividade no desenvolvimento da inteligência emocional e da interação social das mesmas.

Quadro 33 - Transcrição do Fragmento 22

TURNOS	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
35.	P. (2:16)	C5.

36.	P. (2:16)	Faz a cara de triste, C5.
-----	-----------	---------------------------

37.	P. (2:19)	Como é a cara de triste do C5? Como é?
38.	P. (2:23)	C2.
39.	P. (2:24)	Faz a cara da alegria, C2.
40.	C2. (2:26)	É assim, ó... (C2 faz cara de alegre)
41.	P. (2:27)	A C2 alegre.
42.	P. (2:29)	E agora a C1 faz cara de calma.
43.	C1. (2:36)	Calma.
44.	P. (2:37)	E o C6 faz cara com raiva.
45.	P. (2:42)	Pois é.
(...)		
50.	P. (2:55)	Vamos lá. Me dá alegria. (Professora recolhe os palitoches, conforme cada sentimento mencionado.)
51.	P. (2:56)	Cadê o sentimento da alegria?
52.	C2. (2:59)	É o amarelo.
53.	P. (3:01)	Olha aqui.
54.	P. (3:02)	Ele botou o potinho amarelo.
55.	P. (3:06)	Cadê o sentimento da tristeza?
56.	P. (3:08)	Cadê o sentimento da tristeza?
57.	P. (3:10)	Cadê?
58.	C5. (3:12)	É o azul.
59.	P. (3:15)	Muito bem. Aqui.
60.	P. (3:16)	Cadê o sentimento da calma?
61.	C1. (3:20)	É o verde.
62.	C1. (3:22)	Aqui.
63.	P. (3:23)	Cadê o da raiva?
64.	C6. (3:25)	Aqui.

65.	P. (3:28)	Cadê o do medo?
-----	-----------	-----------------

66.	P. (3:30)	Cadê o do medo?
67.	P. (3:32)	Muito bem.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O Fragmento acima demonstra a transição da identificação de emoções para a sua representação corporal e a subsequente associação com as cores por meio da interação com os palitoches. A professora utiliza uma sequência de comandos e perguntas para consolidar o aprendizado, enfatizando a relação direta entre cada sentimento e sua respectiva tonalidade cromática.

Inicialmente, a professora foca na expressão facial das emoções. Ao instruir C5 a "Faz a cara de triste" (P.36, 2:16), C2 a "Faz a cara da alegria" (P.39, 2:24), C1 a "faz cara de calma" (P.42, 2:29) e C6 a "faz cara com raiva" (P.44, 2:37), a professora busca que as crianças incorporem fisicamente as emoções. As respostas breves das crianças, como "Alegre" (C2.40, 2:26) e "Calma" (C1.43, 2:36), indicam que elas compreendem a solicitação e tentam reproduzir a expressão, validando a importância da dimensão não verbal na comunicação emocional. Essa etapa reforça a ligação entre o sentimento abstrato e sua manifestação visível, preparando o terreno para a próxima fase.

Posteriormente, a dinâmica se volta para a relação direta entre o sentimento e sua cor correspondente, com a professora recolhendo os palitoches. As perguntas como "Me dá alegria" (P.50, 2:55) e "Cadê o sentimento da alegria?" (P.51, 2:56) servem como um teste de reconhecimento. A resposta imediata de C2: "É o amarelo" (C2.52, 2:59) demonstra a assimilação da associação alegria-amarelo. Da mesma forma, as respostas de C5: "É o azul" (C5. 58, 3:12) para "tristeza", de C1: "É o verde", (C1.61, 3:20) para "calma", e as entregas dos palitoches para "raiva" (C6.64, 3:25) e "medo" (P.65, 3:28) evidenciam que as crianças compreenderam e internalizaram a correspondência cromática de cada emoção.

A repetição das perguntas pela professora ("Cadê o sentimento da tristeza?", (P.55, 3:06) e (P.56, 3:08); "Cadê o do medo?", (P.65, 3:28) e (P.66, 3:30) atua como um reforço e um incentivo à participação de todos. A ação de "Ele botou o potinho amarelo" (P.54, 3:02) e "Aqui" (P.59, 3:15; C1.62, 3:22; C6.64, 3:25) indica que as crianças não apenas identificam as cores, mas também as associam aos recipientes figurativos do livro, o que fortalece a narrativa e a metáfora central de "O Monstro das Cores".

Em suma, o Fragmento 22 é crucial para observar a consolidação do aprendizado das emoções por meio de sua materialização em cores e de sua expressão corporal. A interação demonstra a eficácia da abordagem em guiar as crianças desde a compreensão do conceito abstrato até a sua representação concreta e simbólica, facilitando a identificação e a comunicação de sentimentos.

Quadro 34 - Transcrição do Fragmento 23

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
68.	P. (3:33)	Aí, olha só.
69.	P. (3:36)	Assim.
70.	P. (3:37)	Ele organizou tudinho nos potinhos.
71.	P. (3:40)	Aí eu pergunto a vocês.
72.	P. (3:42)	Qual é o sentimento que vocês mais gostam?
73.	P. (3:44)	Vamos lá, C2.
74.	P. (3:45)	Escolhe um que você goste.
75.	P. (3:47)	Que você quer.
76.	C2. (3:49)	Quero a alegria.
77.	P. (3:51)	Vou dar a alegria.
78.	P. (3:54)	C1, qual é o que você quer desses aqui?
79.	P. (3:58)	Qual é, C1?
80.	C1. (4:00)	Quero esse. (C1 escolhe a raiva)
81.	P. (4:02)	C6, qual é o teu?
82.	P. (4:04)	Qual é o que você quer, C6?
83.	P. (4:06)	Quer o medo?
84.	P. (4:08)	Muito bem.
85.	P. (4:09)	E você, C3? Qual é o que você quer?
86.	C3. (4:12)	A calma.
87.	P. (4:13)	Muito bem.
88.	P. (4:17)	Essa foi a história do Monstro das cores e as suas emoções.
89.	P. (4:18)	Vocês gostaram de ouvir a história?
90.	T. (4:20)	Siiim.

Fonte:Elaboração Própria (2025).

O Fragmento 23 marca um ponto crucial na atividade, pois a professora transita da identificação coletiva das emoções para a escolha individual e preferencial dos sentimentos pelas crianças. Essa etapa não apenas reforça a compreensão das emoções, mas também oferece um vislumbre das preferências e possíveis identificações pessoais de cada criança com determinados estados emocionais.

Após consolidar a organização das emoções nos "potinhos" simbólicos (P.70, 3:37), a professora introduz uma pergunta que estimula a tomada de decisão e a expressão de uma preferência pessoal: "Qual é o sentimento que vocês mais gostam?" (P.72, 3:42). Esta questão difere das anteriores por não buscar uma resposta "certa" ou um mero reconhecimento, mas sim uma escolha subjetiva, o que aumenta o engajamento das crianças.

A interação com C2 é imediata e assertiva: a criança expressa claramente "Quero a alegria" (C2.76, 3:49), uma escolha comum e socialmente positiva. A professora valida a escolha "Vou dar a alegria" (P. 77, 3:51), reforçando a autonomia da criança. A professora pergunta a C1, "qual é o que você quer desses aqui?" (P.78, 3:54), possibilitando opções de escolha, então C1, escolheu a raiva. Quando perguntado a C6: "Qual é o que você quer, C6?", (P.82, 4:04), o mesmo escolheu o medo. A escolha de C3 pela "calma" (C3.86, 4:12) demonstra outra preferência individual, complementando o leque de emoções escolhidas. Essa sequência de escolhas individuais é fundamental, pois permite que as crianças se apropriem do conceito de emoção de forma mais pessoal, relacionando-o a um estado que lhes agrada ou com o qual se sentem mais à vontade para expressar.

O encerramento da atividade com a professora resumindo a "história do Monstro das cores e as suas emoções" (P.88, 4:17) e questionando sobre o agrado da história: "Vocês gostaram de ouvir a história?", (P.89, 4:18), com a resposta uníssona "sim" (T.90, 4:20), valida o sucesso da intervenção pedagógica. A etapa das escolhas pessoais, portanto, atua como um desfecho significativo, permitindo que cada criança encerre a experiência com uma identificação particular com uma emoção, concretizando o aprendizado de forma lúdica e pessoal.

f. Ficha de Observação Detalhada Aula 3

As análises dos dados coletados por meio da Ficha de Observação Detalhada revelaram padrões distintos de engajamento dos participantes, categorizados nos eixos de Participação, Linguagem Oral, Compreensão Leitora, Criatividade e Expressividade, Interação Social e Colaboração.

No que tange ao domínio da Participação, constatou-se um envolvimento ativo e contínuo por parte de todas as crianças durante a aula 3 da Sequência Didática 1 (SD1). Essa participação foi evidenciada pela postura atenta, engajamento notável e envolvimento proativo nas atividades propostas. O Fragmento 24 ilustra essa dinâmica, onde a interação entre a professora e os alunos sobre as cores e emoções demonstra a imersão das crianças na atividade:

Quadro 35 - Transcrição do Fragmento 24

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
17.	P. (1:28)	A alegria era amar...
18.	T. (1:32)	Amarelo.
19.	P. (1:33)	Quer segurar a alegria, C2?
20.	C2. (1:35)	Quero.
21.	P. (1:36)	A alegria era o amarelo.
22.	C2. (1:39)	Amarelo.
23.	P. (1:40)	A calma era o verde.
24.	C1. (1:45)	Verde.
25.	P. (1:47)	É?
26.	P. (1:49)	O medo era o preto.
27.	P. (1:57)	A raiva era o vermelho.
28.	C2. (2:00)	Por que você está com medo? (C2 fala com C5)

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Nesse fragmento, a pronta resposta coletiva: "Amarelo" (T.18, 1:32) e as interações individuais, como o desejo de C2 em "segurar a alegria" (C2.20, 1:35), exemplificam o engajamento. Adicionalmente, a pergunta espontânea de C2 a C5: "Por que você está com medo?" C2.28, 2:00) aponta para um nível mais elevado de participação, indicando não apenas o reconhecimento das emoções, mas também a curiosidade e a interação social em relação aos sentimentos dos colegas.

Em relação à Linguagem Oral, as crianças utilizaram-se de palavras relacionadas ao tema das emoções, com o uso predominante de frases curtas, porém semanticamente

compreensíveis por parte das crianças. Exemplos notáveis incluem as declarações "Eu estava com raiva" (C6.31, 2:06) e "Eu estava alegre" (C2.33, 2:09), que demonstram a capacidade de expressar estados emocionais internos de forma concisa. Similarmente, a fala "Quero a alegria" (C2.76, 3:49) ilustra a habilidade de manifestar desejos e preferências de maneira direta. Tais evidências sugerem que, apesar da brevidade das construções frasais, as crianças foram capazes de comunicar suas percepções e escolhas de forma eficaz no contexto da atividade, indicando um desenvolvimento linguístico funcional para a interação e expressão de sentimentos.

A compreensão leitora das crianças pode ser inferida a partir de suas respostas diretas e ações que demonstram a internalização dos conceitos apresentados no reconto da história "O Monstro das Cores". Embora a leitura aqui seja predominantemente mediada pela professora, as expressões das crianças revelam sua capacidade de processar e assimilar as informações narradas e visualizadas, demonstrando interesse e curiosidade para ouvir o reconto.

Quadro 36 - Transcrição do Fragmento 25

TURNOS	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		
9.	P. (0:52)	E cada emoção tinha uma cor.
10..	P. (0:57)	Vocês lembram qual era as cores que tinha?
11.	C2. (1:00)	Amarelo.
12.	C1. (1:02)	Amarelo.
13.	P. (1:04)	Eu vou distribuir aqui pra vocês verem.

Fonte:Elaboração Própria (2025).

Um forte indicativo de compreensão leitora, mesmo que auditiva e visual, é a habilidade das crianças em associar corretamente as cores às emoções. Quando a professora questiona "Vocês lembram qual era as cores que tinha?" (P.10, 0:57), a resposta imediata e coletiva "Amarelo" (C2.11, 1:00; C1.12, 1:02) sugere que a associação entre a alegria e a cor amarela foi bem estabelecida e retida. Essa prontidão em responder indica que elas processaram a informação de forma eficaz.

Quadro 37 - Transcrição do Fragmento 26

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		
28.	C2. (2:00)	Por que você está com medo? (C2 fala com C5)
29.	P. (2:01)	E a tristeza era o azul.
30.	P. (2:05)	Vocês estão vendo?
31.	C6. (2:06)	Eu estava com raiva.
32.	P. (2:07)	Estava com raiva?
33.	C2. (2:09)	Eu estava alegre.
34.	P. (2:11)	Vamos fazer as expressões.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Além disso, a capacidade de expressar os sentimentos verbalmente e de forma personalizada também aponta para a compreensão. As falas "Eu estava com raiva" (C6.31, 2:06) e "Eu estava alegre" (C2.33, 2:09) vão além da mera repetição; elas demonstram que as crianças conseguem relacionar as emoções do monstro às suas próprias experiências ou identificações, um nível mais profundo de engajamento com o conteúdo recontado.

Quadro 38 - Transcrição do Fragmento 27

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		
50.	P. (2:55)	Vamos lá. Me dá alegria. (Professora recolhe os palitoches, conforme cada sentimento mencionado.)
51.	P. (2:56)	Cadê o sentimento da alegria?
52.	C2. (2:59)	É o amarelo.
53.	P. (3:01)	Olha aqui.
54.	P. (3:02)	Ele botou o potinho amarelo.
55.	P. (3:06)	Cadê o sentimento da tristeza?
56.	P. (3:08)	Cadê o sentimento da tristeza?

57.	P. (3:10)	Cadê?
58.	C5. (3:12)	É o azul.
59.	P. (3:10)	Muito bem. Aqui.
60.	P. (3:16)	Cadê o sentimento da calma?
61.	C1. (3:20)	É o verde.
62.	C1. (3:22)	Aqui.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Outro ponto que ressalta a compreensão é a interação com os palitoques e a verbalização das cores correspondentes. Quando a professora pergunta "Cadê o sentimento da alegria?" (P.51, 2:56), a resposta de C2, "É o amarelo" (C2.52, 2:59), não só demonstra o reconhecimento da emoção, mas também a ligação direta com o elemento visual da história. O mesmo ocorre com C5 que responde "É o azul" (C5.58, 3:12) para a tristeza, e C1 com "É o verde" (C1.61, 3:20) para a calma. Essas associações precisas indicam que as crianças captam a lógica central da narrativa sobre a organização das emoções por cores.

Quadro 39 - Transcrição do Fragmento 28

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		
76.	C2. (3:49)	Quero a alegria.
77.	P. (3:51)	Vou dar alegria.
78.	P. (3:54)	C1, qual é o que você quer desses aqui?
79.	P. (3:58)	Qual é, C1?
80.	C1. (4:00)	Quero esse. (C1 escolhe a raiva)
81.	P. (4:02)	C6, qual é o teu?
82.	P. (4:04)	Qual é o que você quer, C6?
83.	P. (4:06)	Quer o medo?
84.	P. (4:08)	Muito bem.

85.	P. (4:09)	E você, C3? Qual é o que você quer?
86.	C3. (4:12)	A calma.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Finalmente, a escolha pessoal de um sentimento preferido ao final da atividade, como a de C2 que afirma "Quero a alegria" (C2.76, 3:49), ou C3 que escolhe "A calma" (C3.86, 4:12), indica que as crianças não apenas compreenderam o significado de cada emoção, mas também são capazes de formar uma relação subjetiva com elas. Essa escolha consciente é um forte indicador de que o conteúdo foi assimilado e que elas conseguem diferenciá-los e expressar uma preferência, consolidando a compreensão do universo emocional apresentado. A interação social entre as crianças, é um elemento crucial que demonstra o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para além da mera compreensão do conteúdo da história. Observamos instâncias onde as crianças não só processam informações, mas também se engajam umas com as outras, evidenciando empatia, curiosidade e compartilhamento de experiências. Um dos exemplos mais claros de interação social ocorre quando C2 questiona C5: "Por que você está com medo?" (C2.28, 2:00). Essa pergunta é um forte indicador de que C2 está atenta às manifestações (verbais ou não verbais) de C5 e se sente à vontade para investigar o estado emocional do colega. Essa interação transcende a atividade mediada pela professora, revelando uma curiosidade genuína e uma tentativa de compreender o sentimento do outro, que é um pilar da inteligência social. As crianças respeitaram a dinâmica do grupo, demonstrando colaboração e respeito durante a atividade.

Outro ponto que demonstra a interação é a resposta coletiva ou em uníssono dos alunos. Por exemplo, quando a professora pergunta "Vocês lembram qual era as cores que tinha?" (P.10, 0:57), a resposta "Amarelo" (C2.11, 1:00; C1.12, 1:02; T.18, 1:32), seja simultânea ou em rápida sequência por diferentes crianças, sugere um reconhecimento compartilhado e uma sintonia grupal. Essa coordenação nas respostas, ainda que mediada pela pergunta da professora, indica um ambiente colaborativo e de escuta mútua entre os pares.

Por fim, a verbalização de sentimentos pessoais em um contexto de grupo também aponta para a interação social. As declarações de C6 e C2: "Eu estava com raiva" (C6.31, 2:06) e "Eu estava alegre" (C2.33, 2:09), mesmo que dirigidas inicialmente à professora, são feitas na presença dos colegas e podem reverberar no grupo, incentivando outras crianças a expressarem seus próprios sentimentos. Essa abertura para a auto expressão em um ambiente compartilhado é fundamental para a construção de um espaço seguro onde as emoções podem ser discutidas e validadas, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e do reconhecimento mútuo.

g. Aulas 4 e 5

Estas aulas visam promover um espaço de criação artística para as crianças. Propõe-se a confecção individual de um "monstrinho" utilizando materiais recicláveis, como rolos de papel, e recursos de expressão plástica, incluindo tinta guache e pinceis, elas foram orientadas a empregar a cor de sua preferência para representar um sentimento selecionado. Paralelamente à atividade artística, também buscamos aprimorar as competências narrativas e interpretativas. Serão desenvolvidas habilidades para formular e responder a questionamentos sobre elementos de narrativas pré-existentes, como a identificação de cenários, personagens e eventos cruciais. Adicionalmente, o módulo incentivará a produção e a oralização de histórias originais, a partir de estímulos visuais ou temáticos.

Quadro 40 - Transcrição do Fragmento 29

TURNOS	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
1.	P. (0:02)	Bota a tinta e vai pintando com... isso, muito bem, vamos pintando com o pincel.
2.	P. (0:03)	Toma seu pincel, segura aqui, segura assim e espalha, isso.
3.	P. (0:19)	Vai botando, vai pintando e vai girando, vai girando pra pintar bem pintadinho.
4.	C1. (0:27)	vou pintar tudo de preto.
5.	P. (0:42)	Isso, isso, muito bem.
6.	P. (0:46)	Aqui, vamos botar mais.
7.	P. (0:51)	Isso, C6, pode ir, isso ali.
8.	P. (1:00)	Cada um pintando, não tem problema se melar não, depois a tia lava.
9.	P. (1:06)	Depois a gente lava a mão, certo?
10.	C5. (1:08)	Ela não está sujando a minha mão.
11.	P. (1:11)	É, vamos tentar.
12.	P. (1:14)	É, a gente vai construir o nosso monstro, cada um vai construir o seu monstro.
13.	P. (1:20)	Isso.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O Fragmento 29 ilustra um momento crucial de iniciação à produção artística em um ambiente pedagógico. A interação entre a professora e as crianças revela uma abordagem que visa estimular a criatividade e a autonomia, ao mesmo tempo em que oferece suporte e encorajamento. A ênfase na produção artística das crianças é evidente desde as primeiras intervenções da professora. As falas "Bota a tinta e vai pintando com... isso, muito bem, vamos pintando com o pincel" (P.1, 0:02) e "Toma seu pincel, segura aqui, segura assim e espalha, isso" (P.2, 0:13) demonstram uma orientação prática e um incentivo direto à ação. A professora atua como facilitadora, fornecendo as ferramentas e a direção inicial, mas permitindo que a criança explore o material.

A instrução "Vai botando, vai pintando e vai girando, vai girando pra pintar bem pintadinho" (P.3, 0:19) sugere uma tentativa de guiar a técnica, mas sem impor restrições rígidas à expressão individual. A resposta da criança C1, "vou pintar tudo de preto" (C1.4, 0:27), é um ponto de destaque. Essa declaração não apenas demonstra autonomia na escolha da cor, mas também revela uma intencionalidade na produção, indicando que a criança está tomando decisões sobre sua obra. Isso corrobora a ideia de que a atividade vai além da mera manipulação de materiais, envolvendo um processo de tomada de decisão e expressão pessoal.

A postura da professora em "Isso, isso, muito bem" (P.5, 0:42) e "Isso, C6, pode ir, isso ali" (P.7, 0:51) reforça a validação da produção infantil, criando um ambiente seguro e encorajador para a experimentação. A preocupação com a "sujeira" mencionada pela C5: "Ela não está sujando a minha mão" (C5.10, 1:08) e a tranquilização da professora: "não tem problema se melar não, depois a tia lava" (P.8, 1:00) são aspectos importantes que aliviam as barreiras para a imersão total na atividade artística. Essa permissividade é fundamental para que as crianças se sintam à vontade para explorar os materiais sem receio de errar ou de se sujar, o que pode inibir a criatividade. Por fim, a reiteração do objetivo da atividade, "a gente vai construir o nosso monstro, cada um vai construir o seu monstro" (P.12, 1:14), sublinha a individualidade da produção artística. Cada criança é convidada a criar sua própria interpretação do "monstro", promovendo a originalidade e a expressão singular. O fragmento, portanto, evidencia um cenário pedagógico que não apenas introduz as crianças ao uso de materiais artísticos, mas também cultiva a autonomia, a tomada de decisão e a expressão individual por meio da arte.

Quadro 41 - Transcrição do Fragmento 30

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
14.	P. (0:02)	Qual é a cor do teu monstro, C1?
15.	C1. (1:25)	Preto.
16.	P. (1:26)	É, né, que é qual emoção?
17.	C1. (1:29)	Medo.
18.	P. (1:30)	Isso, C1, muito bem.
19.	P. (1:33)	Qual é a cor do teu e C2?
20.	C2. (1:36)	Amarelo.
21.	P. (1:37)	Amarelo, isso mesmo.
22.	P. (1:39)	Qual a cor do seu C3?
23.	C3. (1:40)	Verde.
24.	C3. (1:42)	Eu pinto ele todinho, né.
25.	P. (1:45)	Isso mesmo, todos os lados de verde.
26.	P. (1:47)	Qual a cor do seu monstrinho, C5?
27.	C5. (1:50)	É vermelho, tia.
28.	P. (1:52)	Tá certo, pinta o rolinho todo de vermelho, tá.
29.	P. (1:55)	Quem ficou com a cor azul?
30.	C6. (1:58)	Foi eu, tia, eu gosto do azul.
31.	P. (2:00)	Tá certo, então, você está com o monstrinho da tristeza.
32.	P. (2:02)	Você está triste C6?
33.	C6. (2:05)	Eu não, eu gosto do azul.
34.	P. (2:10)	Vamos terminar as pinturas, e colocar os rolinhos para secar.
35.	P. (2:12)	Na próxima aula, vamos terminar de pintar o monstrinho.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O excerto acima complementa a análise anterior ao focar na associação simbólica entre cor e emoção, um elemento central da atividade proposta. As interações entre a professora e as crianças revelam não apenas a produção artística, mas também a emergência

de significados atribuídos às cores pelas crianças, evidenciando uma abordagem que vai além da mera técnica e se aprofunda na expressão de sentimentos.

A professora inicia um diálogo individualizado, questionando a escolha cromática de cada criança. A pergunta "Qual é a cor do teu monstro, C1?" (P.14, 1:22) e a subsequente "que é qual emoção?" (P.16, 1:26) estabelecem uma conexão direta entre o visual e o emocional. A resposta de C1, que associa o preto ao medo (C1.15, 1:25; C1.17, 1:29), demonstra a capacidade da criança de atribuir um significado simbólico à sua produção. Essa correlação reforça a ideia de que a atividade artística serve como um canal para a exteriorização de sentimentos, sejam eles positivos ou negativos. A validação da professora: "Isso, C1, muito bem" (P.18, 1:30) é crucial para reforçar essa expressão, incentivando a criança a prosseguir na exploração de seus sentimentos por meio da arte.

A sequência de perguntas e respostas sobre as cores (amarelo, verde, vermelho, azul) revela uma diversidade de escolhas cromáticas, indicando a liberdade criativa das crianças. A escolha do azul por C6 e a interpretação da professora: "você está com o monstrinho da tristeza" (P.31, 2:00) são um ponto de inflexão na análise. A resposta de C6: "Eu não, eu gosto do azul" (C6.33, 2:05), contesta a associação direta e pré-determinada, sugerindo que a relação entre cor e emoção pode ser subjetiva e multifacetada. A criança não está necessariamente triste, mas escolhe o azul por preferência estética. Isso ressalta a importância de não se super interpretar as produções artísticas infantis com base em convenções, reconhecendo que a motivação para a escolha de uma cor pode ser tanto simbólica quanto estética. A experiência evidencia que a interpretação da professora pode divergir da intenção da criança, destacando a importância de questionar e ouvir a perspectiva das mesmas.

O fragmento conclui com a instrução de finalizar a pintura e deixar os rolinhos secar (P.34, 2:10), estabelecendo uma continuidade da atividade para uma próxima etapa. Essa transição indica que a produção artística é um processo em andamento, não uma tarefa única, permitindo que as crianças revisitem as suas criações e continuem a desenvolver suas habilidades.

Quadro 42 - Transcrição do Fragmento 31

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
1.	P. (0:01)	Olá, crianças, aqui estão os rolinhos pintados, já estão secos.
2.	P. (0:05)	Agora cada um vai pegar o seu, tá. Vocês lembram?

3.	C1. (0:09)	O meu é o preto.
4.	C2. (0:12)	O meu é o amarelo, vou pegar.
5.	P. (0:15)	Certo, aqui tenho uns olhinhos que vocês podem colar nos monstrinhos.
6.	P. (0:17)	Aqui tenho canetinhas para vocês completarem o rostinho com o nariz e a boca, pode desenhar cabelo também.
7.	C5. (1:08)	Vocês que vão terminar de pintar o monstrinho de vocês, vamos lá.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O fragmento 31, oferece dados importantes para a análise da segunda etapa do processo de produção artística, focando na continuidade da criação e na reafirmação da autoria infantil. A intervenção da professora e as respostas das crianças, demonstram uma progressão da atividade, que passa da pintura inicial para a finalização das obras, consolidando a relação das crianças com seus "monstrinhos".

A fala da professora: "Olá, crianças, aqui estão os rolinhos pintados, já estão secos" (P.1, 0:01), marca a transição da etapa de pintura para a de customização. A pergunta "Vocês lembram?" (P.2, 0:05) não é apenas uma checagem de memória, mas uma forma de reconhecimento da autoria. Ao perguntar quem é o dono de cada monstrinho, a professora reforça a conexão da criança com sua obra. As respostas imediatas e assertivas das crianças, "O meu é o preto" (C1.3, 0:09) e "O meu é o amarelo, vou pegar" (C2.4, 0:12), comprovam que elas não apenas se lembram da cor que escolheram, mas também se identificam com a sua criação.

A introdução de novos materiais, como olhos colantes e canetinhas (P.5, 0:15; P.6, 0:17), amplia as possibilidades criativas e de expressão. A instrução "Vocês que vão terminar de pintar o monstrinho de vocês" (P.7, 0:20) é um ponto-chave na análise, pois delega a autonomia total para a finalização da obra.

As crianças são encorajadas a desenhar rostos, narizes e bocas, o que permite uma representação mais detalhada dos sentimentos e personalidades de seus monstrinhos. A adição desses detalhes não apenas humaniza as criações, mas também permite que as crianças expressem nuances emocionais, como alegria, tristeza, raiva ou surpresa, por meio das expressões faciais.

O fragmento demonstra, portanto, que a atividade se desenvolve em um processo contínuo, no qual a autoria e a individualidade são constantemente reforçadas. A relação entre

cor e sentimento, estabelecida na etapa anterior, é agora complementada pela expressão facial, permitindo uma camada adicional de significado. A produção artística deixa de ser apenas

uma questão de escolha de cores para se tornar uma narrativa visual mais complexa, construída e finalizada pela própria criança.

Quadro 43 - Transcrição do Fragmento 32

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
8.	C6. (0:23)	Tia, posso pintar com essas canetinhas?
9.	P. (0:25)	Pode sim, aqui também tem giz de cera e lápis de cor, vocês usam o que preferir.
10.	C5. (0:29)	Aqui, tia, já tô fazendo, viu.
11.	P. (0:30)	Muito bem, cada um pinta o seu, vamos terminar aqui.
12.	C3. (0:42)	Tia, posso levar o meu pra minha mãe.
13.	P. (0:45)	No final, todos vão levar para casa, para mostrar ao papai e à mamãe.
14.	P. (0:49)	E podem também contar a história do monstro pra eles, também.
15.	C1. (0:52)	Tia, cola aqui esse olho, caiu. ó.
16.	P. (0:54)	Me dê aqui, vou colar, tem que esperar secar um pouco.
17.	C2. (0:57)	Tia, olha o meu, tá lindo.
18.	P. (1:00)	Tá sim, C2, parece que o seu monstrinho tá sorrindo, né.
19.	C2. (1:03)	Ele está alegre, tia.
20.	P. (1:05)	É isso aí, vamos terminar aqui de fazer o rostinho do monstrinho.
21.	C6. (1:09)	Aqui tia, terminei. tá bonito o meu.
22.	P. (1:12)	Está lindo, o seu monstrinho. Amei.
23.	P. (1:17)	Vamos terminar e depois fazer uma foto de todos os monstrinhos juntos. tá.
24.	C2. (1:20)	Eu vou levar o meu para casa?
25.	P. (1:24)	Vai sim, todos vão levar para casa o seu monstrinho.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O Fragmento 32 oferece uma visão aprofundada da fase de finalização da produção artística, destacando a autonomia criativa das crianças, a atribuição de significado emocional às suas criações e o reconhecimento da autoria por parte da professora. Este trecho evidencia como a atividade se desdobra de uma simples tarefa manual para um processo de expressão pessoal e validação social.

A autonomia das crianças é reforçada pela variedade de materiais à disposição e pela

liberdade de escolha. A pergunta de C6: "Tia, posso pintar com essas canetinhas?" (C6.8, 0:23), e a resposta da professora: "Pode sim, aqui também tem giz de cera e lápis de cor, vocês usam o que preferir" (P.9, 0:25), ilustram uma abordagem pedagógica que valoriza a preferência individual em detrimento de instruções rígidas. Essa permissividade estimula a experimentação e a tomada de decisão por parte das crianças. A afirmação de C5: "Aqui tia, já tô fazendo, viu" (C5.10, 0:29), demonstra o engajamento da criança no processo, que se sente protagonista de sua própria criação.

A relação entre a produção artística e a expressão emocional é um dos pontos centrais do fragmento. A interação entre a professora e C2 é particularmente relevante: a professora observa que o monstrinho "está sorrindo" (P.18, 1:00), e a criança prontamente atribui um estado emocional à sua criação, respondendo: "Ele está alegre, tia" (C2.19, 1:03). Essa verbalização confirma a capacidade da criança de associar a forma e a expressão visual (o sorriso) a um sentimento específico (a alegria). Embora a cor amarela já tivesse sido escolhida anteriormente, a finalização com a expressão facial adiciona uma camada de significado mais complexa e intencional. Isso demonstra que o processo criativo permite a narrativa simbólica, onde a criança não apenas expressa um sentimento, mas também o representa de forma visual e concreta.

Por fim, o fragmento evidencia a culminância da atividade e a validação do trabalho infantil. A pergunta de C3: "Tia, posso levar o meu pra minha mãe" (C3.12, 0:42), revela o desejo da criança de compartilhar sua criação com a família, o que confere um propósito e um valor social à obra. A professora valida esse desejo, afirmando que "todos vão levar para casa para mostrar ao papai e à mamãe" (P.13, 0:45), e, mais importante, incentivando-os a "contar a história do monstro pra eles, também" (P.14, 0:49). Isso transforma a obra de arte em um artefato narrativo, que carrega consigo a história de sua criação e os sentimentos a ela associados. O reconhecimento e os elogios da professora: "Está lindo, o seu monstrinho. Amei." (P.22, 1:12) e a proposta de uma foto coletiva (P.23, 1:17) reforçam o senso de orgulho e pertencimento, celebrando as produções individuais e coletivas.

h. Ficha de Observação Detalhada Aulas 4 e 5

As análises dos dados coletados por meio da Ficha de Observação Detalhada revelaram padrões distintos de engajamento dos participantes, categorizados nos eixos de Participação, Linguagem Oral, Compreensão Leitora, Criatividade e Expressividade, Interação Social e Colaboração.

No que tange ao domínio da Participação, constatou-se um envolvimento ativo e contínuo por parte de todas as crianças durante as aulas 4 e 5 da Sequência Didática 1 (SD1). Essa participação foi evidenciada pela postura atenta, engajamento e envolvimento proativo nas atividades propostas.

Na Linguagem Oral, observamos que as crianças interagiram bem, e utilizaram-se de frases curtas, porém articuladas, para se fazerem entender, como por exemplo: “Tia, olha o meu, tá lindo.” (C2.17,0:57); (C2.24, 1:20) “Eu vou levar o meu para casa?”(C2.24, 1:20).

No item Compreensão Leitora observamos que as crianças relacionam com facilidade o conteúdo da história com a atividade proposta de confeccionar o monstrinho, cada uma escolheu de forma espontânea qual cor ia pintar e a qual emoção pertencia. As crianças demonstraram interesse na atividade proposta.

Em relação a Criatividade e Expressividade, percebemos que as crianças realizaram a produção artística com clareza e criatividade dentro do tema ofertado. Elas interagiram apresentando seu monstrinho e dizendo a cor que escolheu.

Na interação social e colaboração observamos que as crianças respeitaram a dinâmica da proposta e demonstraram colaboração e respeito durante a atividade proposta, seguindo as orientações da professora.

5. REGISTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA VARAL DE POEMA

i. Aula 1 - SD2

Durante o primeiro dia de registro dos dados, iniciamos por organizar as crianças em um semicírculo, iniciamos a roda de conversa sobre o tema da mudança do tempo, e como as crianças percebem essas mudanças, o que veem no céu durante o dia?, E durante a noite?, o que fazem ao acordar? E quando vão dormir? Essas perguntas iniciais serviram de base para início das conversas sobre a temática e elas demonstraram muito interesse em responder as questões.

Quadro 44 - Transcrição do Fragmento 1 - SD2

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
1.	P. (0:01)	Bom dia...
2.	P. (0:03)	Gente, como está o tempo hoje? Está chovendo? (professora olha para o céu)

3.	T. (0:06)	Não. As crianças respondem que tem sol (elas também olham para o céu)
4.	P. (0:10)	É verdade, eu vejo o sol, nuvens, tudo azul.
5.	P. (0:15)	E à noite, o que vocês veem no céu à noite?
6.	C3. (0:19)	Tem a lua, tia.
7.	C2. (0:22)	Tem estrelas, muitas estrelas, piscam, tia.
8.	P. (0:25)	E o que vocês fazem quando acordam?
9.	C1. (0:27)	Eu acordo, tomo banho, aí a minha mãe me veste, e eu venho pra creche.
10.	C2. (0:30)	Eu também.
11.	C5. (0:33)	Eu tomo banho, escovo os dentes, tomo leite.
12.	P. (0:35)	Certo, E você C4, o que você faz quando chega em casa?
13.	C4. (0:43)	Eu vou assistir Televisão, depois eu vou comer, aí vou dormir.
14.	P. (0:47)	Ah, muito bem. Quero mostrar umas figuras.
15.	P. (0:51)	Que objeto é esse? (Professora mostra uma foto impressa)
16.	T. (0:55)	Relógio, tia
17.	P. (0:58)	O relógio marca o tempo. Olha aqui, C2, ele marca as horas. Ele diz que é a hora de acordar, ele diz que está na hora de comer, quando está na hora de ir à escola, diz que está na hora de almoçar.
18.	C3. (1:03)	A minha mãe diz que está na hora de levantar.
19.	P. (1:07)	Isso mesmo. Aí é pelo relógio que a gente sabe que está na hora de levantar.
20.	P. (1:10)	Aqui a tia tem outros modelos de relógios, vamos ver aqui, vou mostrar para vocês.
21.	P. (1:15)	Esse modelo é bem antigo, chama-se de relógio cuco, tem um passarinho, que de hora em hora, sai e canta, é muito bonito.
22.	P.(1:20)	Aqui é o meu relógio que eu estou usando hoje, chama-se relógio de pulso. (a professora mostra o relógio, as crianças levantam-se curiosas para ver e querem colocar no braço).

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Começamos nossa roda de conversa com o objetivo de estimular a oralidade e promover a interação dialógica entre as crianças, a professora inicia a conversação buscando saber como está o tempo, e para isso, olha para o céu e faz uma pergunta provocativa “Está chovendo? (P.2, 0:03) Ela sabe que não está mais, mesmo assim pergunta para sentir o engajamento das crianças, e todas respondem em coro, “Não”, "Está fazendo sol". (T.3, 0:06)

A professora busca saber das crianças o que elas já observaram no céu a noite e C2 e C3

respondem: “Tem a lua, tia”. (C3.6, 0:19), “Tem estrelas, muitas estrelas, piscam, tia”. (C2.7, 0:22). Em seguida a professora faz questionamentos sobre a rotina diária das crianças, então pergunta: “E o que vocês fazem quando acordam”? (P.8, 0:25). As crianças apressam em responder, C1 diz: Eu acordo, tomo banho, aí a minha mãe me veste, e eu venho pra creche. (C1.9, 0:27) e C2, diz que também faz a mesma coisa. já C5 diz que: Eu tomo banho, escovo os dentes, tomo leite. (C5.11, 0:33).

A professora dá continuidade a roda de conversa e agora faz uma pergunta sobre a rotina noturna, direcionada a C4, “Certo, E você C4, o que você faz quando chega em casa”? (P.12, 0:35). A resposta de C4 é “Eu vou assistir Televisão, depois eu vou comer, aí vou dormir”. (C4.13, 0:43).

Nesse momento a professora mostra umas figuras para as crianças. “Que objeto é esse”? (P.15, 0:51). As crianças identificam um relógio. (T.16, 0:55). A professora faz uma breve explicação sobre a funcionalidade do relógio, e mostra para as crianças algumas imagens de modelos de relógios, o modelo que mais chamou atenção, foi o relógio Cuco, que tinha um passarinho que cantava. E também mostrou um relógio de pulso, que todos queriam pegar na mão para examinar de perto. A professora encerrou a roda de conversa.

O estudo deste excerto revela uma importante articulação com o campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" da BNCC (Brasil, 2018). A dinâmica da roda de conversa, iniciada pela indagação da professora, demanda a escuta atenta das crianças às perguntas.

Figura 7 – Momento da Roda de Conversa - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 8 – Socialização das imagens - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

A professora (P.), faz uso da linguagem verbal para incentivar a troca de ideias, fazer perguntas e orientar a conversa de forma natural. As manifestações verbais das crianças revelam seus processos cognitivos. As respostas de C2 e C3 sobre o tempo, denotam seu interesse em observar o céu e perceberem as mudanças que ocorrem.

As respostas de C1 e C5 sobre suas rotinas matinais denotam suas capacidades de verbalizar suas ações e demonstraram um bom raciocínio sobre a sequência dos acontecimentos. A resposta de C2 pode ser considerada uma tentativa de interagir com o grupo no momento. A explicação de C3 sobre a função do relógio demonstra conhecimento sobre o objeto exposto.

De forma resumida, o trecho mostra de maneira clara como a prática da roda de conversa, mediada pela professora, oferece várias oportunidades para as crianças desenvolverem habilidades como ouvir com atenção, falar, pensar e usar a imaginação. Esses elementos são fundamentais no campo de experiências "escuta, fala, pensamento e imaginação" de acordo com a BNCC (Brasil, 2018).

j. Ficha de Observação Detalhada - Aula 1 - SD2

Tomando como referência as fichas de acompanhamento encontramos os seguintes resultados. A aplicação da Ficha de Observação Detalhada nos eixos de Participação,

Linguagem Oral, Compreensão Leitora, Criatividade e Expressividade, Interação Social e Colaboração permitiu identificar distintos padrões de engajamento.

No domínio da Participação, observou-se um envolvimento ativo e sustentado na aula 1 da SD2 por parte das seis crianças, evidenciado pela postura atenta e pela escuta da professora.

Em relação à Linguagem Oral pudemos observar o uso de frases curtas, mas compreensíveis pelas crianças como por exemplo: “(C2) Tem estrelas, muitas estrelas, piscam, tia. (C5) Eu tomo banho, escovo os dentes, tomo leite”.

Na compreensão leitora, as crianças compartilharam suas falas, demonstrando que entenderam o motivo da roda de conversa, que foi falar sobre as mudanças do tempo, rotinas. Na aula 1, trabalhamos a motivação nas crianças e iniciamos com uma roda de conversa, abordando a temática das emoções, e estimulando a oralidade das mesmas. Por esse motivo o item criatividade e expressividade não foi observado nesta aula.

No item Interação social e colaboração todas as crianças respeitaram a dinâmica do grupo durante a roda de conversa, escutaram atentamente a fala dos colegas e esperaram sua vez para compartilhar suas ideias, demonstrando respeito pelas dinâmicas do grupo.

k. Aula 2 - SD2

Na aula 2, iniciamos com a introdução da contação do poema para as crianças, fixamos um cartaz no quadro, e foi feita a leitura do mesmo. Destacamos o som do relógio e foi feita a relação entre a função do relógio e a contagem do tempo.

Buscamos nessa aula identificar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações conforme preconizado nas habilidades da BNCC (EI02EF02), ao final convidamos as crianças para ouvirem a música Tumbalacatumba. (Galinha Pintadinha, 2014)

A segunda aula teve como objetivo central introduzir o poema "O Relógio" de Vinícius de Moraes, por sua fácil interpretação e associação entre o barulho do relógio e a passagem do tempo, as crianças ao ouvirem o poema conseguem perceber como ocorre a mudança do tempo, conseguem diferenciar o dia da noite, e as ações que elas realizam em cada momento, como ir a creche, dormir, brincar, assistir TV, por exemplo.

Quadro 45 - Transcrição do Fragmento 2 - SD2

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
-------	------------	------------------

23.	P. (0:01)	Bom dia...
24.	P. (0:03)	Aqui a tia trouxe uma poesia, vamos ver aqui. (mostra o cartaz fixado)
25.	P. (0:06)	O relógio, essa poesia foi escrita por Vinicius de Moraes.
26.	P. (0:10)	Passatempo, tique-taque.
27.	P. (0:15)	Tique-taque passa a hora.
28.	P. (0:19)	Chega logo o tique-taque.
29.	P. (0:22)	Tique-taque vai embora.
30.	P. (0:25)	Passa tempo
31.	P. (0:27)	bem depressa
32.	P. (0:30)	Não atrasa,não demora.
33.	P. (0:33)	Que já estou muito cansado
34.	P. (0:35)	Já perdi toda a alegria
35.	P. (0:43)	De fazer meu tique taque
36.	P. (0:47)	Dia e noite
37.	P. (0:51)	Noite e dia
38.	P. (0:55)	Gostaram de ouvir, crianças?
39.	T. (0:58)	Sim
40.	P. (1:03)	Então, quem sabe me dizer qual o som que o relógio faz?
41.	T. (1:07)	Tique-taque (as crianças respondem em coro)
42.	P. (1:10)	Muito bem, vejo que estavam atentas, agora quero botar uma música para vocês, quem quer dançar muito.
43.	T. (1:15)	As crianças levantam-se e gritam eu, eu, tia.
44.	P. (1:20)	A professora coloca a música Tumbalacatumba para as crianças.

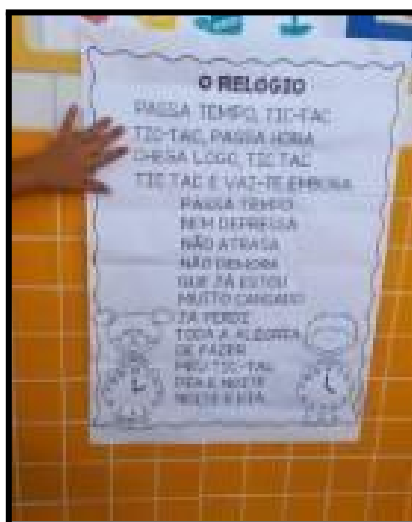
Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 9 – Destacando os sons dos relógios - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 10 – Leitura do poema no cartaz - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

A professora ao fazer a leitura pausada e ritmada do poema, associando as informações do texto com o som produzido pelo relógio, e também demonstrando o texto escrito no cartaz. Está contribuindo para uma abordagem mais interativa e mais enriquecedora da vivência do letramento literário. Tal abordagem, por conseguinte, ultrapassa a mera decodificação do código escrito, pois insere a criança em um universo de significados e sensibilidade.

O letramento literário, em seu cerne, assume o papel de ampliador das capacidades expressivas e interpretativas. É por meio dele que a criança da Educação Infantil não apenas

desenvolve a escuta e o repertório linguístico, mas também aprimora a sua percepção estética, a capacidade de formular hipóteses sobre o mundo e de organizar seu próprio pensamento diante da complexidade dos discursos. Dessa forma, a experiência literária mediada contribui decisivamente para a formação de um sujeito leitor crítico, criativo e ativo em seu processo de aprendizagem e interação social.

I. Ficha de Observação Detalhada Aula 2 - SD2

No prosseguimento da análise, a Ficha de Observação Detalhada referente à aula 2 da SD2, no item "Participação", evidencia o engajamento proativo das seis crianças. Como ilustrado no fragmento abaixo:

Quadro 46 - Transcrição do Fragmento 3 - SD2

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
(...)		
45.	P. (1:03)	Então, quem sabe me dizer qual o som que o relógio faz?
46.	T. (1:07)	Tique-taque (as crianças respondem em coro)
47.	P. (1:10)	Muito bem, vejo que estavam atentas, agora quero botar uma música para vocês, quem quer dançar muito.
48.	T. (1:15)	As crianças levantam-se e gritam eu, eu, tia.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

No item Linguagem Oral, as crianças algumas vezes usaram de palavras relacionadas à temática. No item Compreensão Leitora observamos o interesse das crianças em ouvir o poema, elas foram capazes de relacionar as atividades de sua rotina diária com a passagem do tempo que é medida no relógio. No item Interação social e colaboração observamos também que todas as crianças respeitaram a dinâmica do grupo. Na aula 2, realizamos a leitura do poema “Relógio”, por esse motivo o item criatividade e expressividade não foi observado nesta aula.

m. Aula 3 - SD2

A atividade principal envolveu uma leitura expressiva do poema, destacando o ritmo e a melodia das palavras, desenvolvendo assim o vocabulário e a apreciação literária. Marcando o ritmo com palmas que simulam o som do "tique-taque" do relógio. A professora conduziu a leitura mostrando imagens relacionadas ao poema (dia, noite, relógio). Para enriquecer a experiência visual e a interatividade, foi exibido um vídeo com a música do poema. Esta aula teve como objetivos pedagógicos o desenvolvimento de habilidades como: Demonstrar interesse e atenção durante a escuta de histórias e outros textos; diferenciar a escrita das ilustrações e acompanhar com o auxílio do adulto-leitor a direção da leitura.

Quadro 47 - Transcrição do Fragmento 4 - SD2

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
49.	P. (0:03)	Vamos ver aqui...
50.	P. (0:05)	Olha aqui, aqui é o poema que a tia trouxe. nome do poema é o relógio.
51.	P. (0:07)	Vou ler para vocês.
52.	P. (0:10)	Passatempo, tique-taque. (professora bate palmas, no ritmo da leitura)
53.	P. (0:15)	Tique-taque passa a hora.
54.	P. (0:19)	Chega logo o tique-taque.
55.	P. (0:22)	Tique-taque vai embora.
56.	P. (0:25)	Passa tempo
57.	P. (0:27)	bem depressa
58.	P. (0:30)	Não atrasa,não demora.
59.	P. (0:33)	Que já estou muito cansado
60.	P. (0:35)	Já perdi toda a alegria
61.	P. (0:43)	De fazer meu tique taque
62.	P. (0:47)	Dia e noite
63.	P. (0:51)	Noite e dia
(...)		

64.	P. (0:52)	Quem é que faz o tic tac?
65.	C2. (0:53)	Relógio
66.	P. (0:54)	Quem sabe dizer, o que é isso? (professora mostra uma imagem)
67.	T. (0:57)	Relógio. (as crianças respondem em coro)
68.	P. (1:00)	Muito bem, e agora, que figura é essa? (professora mostra uma imagem)
69.	C1. (1:05)	Aqui é o mar. o sol, a praia, tia.
70.	C6. (1:07)	O sol, tia.
71.	P. (1:10)	E agora, aqui nessa figura, é de dia ou de noite?
72.	C5. (1:12)	É de noite.
73.	C4. (1:15)	Aqui a lua é de noite.
74.	P. (1:17)	Certo, agora queria mostrar um vídeo, vamos assistir.
75.	T. (1:20)	Sim...(as crianças respondem em coro)

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 11 – Releitura do poema - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 12 – Releitura do poema 2 - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

O excerto acima, evidencia a estratégia da professora em fazer a leitura do poema “O relógio” de forma ritmada e acompanhada por palmas, para envolver as crianças e estimular as percepções visuais e auditivas. A sequência demonstra uma abordagem focada na recordação e na interatividade. Ajudando as crianças a perceberem a musicalidade e o ritmo do texto poético. Essa ação corporal ancora o significado da palavra “tique-taque” ao som e ao movimento, tornando o texto mais concreto.

A professora utiliza-se da mediação dialógica e contextual no momento em que faz uma pergunta direta: “Quem é que faz o tic tac”? (P.64, 0:52), “Quem sabe dizer, o que é isso”? (P.66, 0:54), e assim ativa o conhecimento prévio das crianças, estabelecendo uma referência semântica central do poema e permitindo validar a voz das crianças.

Ao mostrar as imagens do relógio, (P.66, 0:54) as imagens de mar/praiasol, (P. 68, 1:00) e ao fazer perguntas de interpretação (“É de dia ou de noite?”), (P.71, 1:10). A professora conecta o conteúdo do texto (passar do tempo, dia e noite) a representações visuais. A discussão sobre a segunda imagem aprofunda a compreensão do tempo (tema do poema) e incentiva a formulação de hipóteses e a interpretação de cenas. Quando no final da aula é proposto assistir a um vídeo relacionado, a pretensão é de expandir a experiência para uma outra linguagem, a visual e midiática, diversificando as fontes de informação e mantendo o engajamento das crianças.

A análise das ações da professora revelam a aplicação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, onde ela atua como agente mediador para que as crianças avancem em sua compreensão. A leitura com ritmo e palma transformou o poema, que é uma estrutura linguística mais abstrata, em uma experiência concreta e sensorial, facilitando a

aproximação das crianças com o gênero literário. Ao associar o texto escrito, o cartaz do poema, à performance oral e sonora, a professora está trabalhando simultaneamente com o letramento, o reconhecimento do texto como portador de significado e o letramento literário que é a fruição e apreciação estética do texto.

A exploração da imagem de "dia e noite" e a discussão sobre o relógio ligam o poema à cultura escrita, o conceito de tempo e suas representações, conforme sugerem as orientações da BNCC (Brasil, 2018) para os campos de experiências.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, [...] reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na educação infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, proposta pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BNCC, Brasil, 2018, p.42).

Em suma, a mediação da professora não se limita à leitura, mas sim a uma orquestração de linguagens para garantir que o poema seja vivenciado e compreendido em suas múltiplas dimensões, promovendo o desenvolvimento pleno do sujeito leitor.

f. Ficha de Observação Detalhada Aula 3 - SD2

As análises dos dados coletados por meio da Ficha de Observação Detalhada revelaram padrões distintos de engajamento dos participantes, categorizados nos eixos de Participação, Linguagem Oral, Compreensão Leitora, Criatividade e Expressividade, Interação Social e Colaboração.

Durante a terceira aula da Sequência Didática 2 (SD2), foi possível perceber que todas as crianças participaram de forma ativa e constante. Elas mostraram atenção, se envolveram bastante e participaram de maneira proativa nas atividades que foram propostas.

Em relação à Linguagem Oral, as crianças utilizaram-se de palavras relacionadas à temática com o uso predominante de frases curtas, porém compreensíveis, como por exemplo: “Aqui é o mar, o sol, a praia, tia”. (C1.69, 1:05) e “Aqui a lua é de noite”. (C4.73, 1:15).

A compreensão leitora das crianças pode ser inferida a partir de suas respostas diretas e ações que demonstram a internalização dos conceitos apresentados na leitura do poema “O relógio”. A interação social entre as crianças, é um elemento crucial que demonstra o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para além da mera compreensão do

conteúdo do poema.

As crianças respeitaram a dinâmica do grupo, demonstrando colaboração e respeito durante a atividade. Na aula 3, realizamos a leitura do poema “Relógio”, por esse motivo o item criatividade e expressividade não foi observado nesta aula.

g. Aula 4 e 5 - SD2

A proposta destas aulas foi desenvolver a criação artística das crianças. Para isso, disponibilizamos papel, canetinhas, giz de cera, lápis de cor e pedimos que elas desenhasssem a sua representação do dia, da noite, do relógio. Momento de atenção e concentração, em que cada uma das crianças, empenhou-se em fazer seu desenho da melhor forma, em seguida, sentamos na roda, e cada uma socializou no grupo o que desenhcou e depois com o auxílio da professora, pregaram o desenho no varal.

Foram desenvolvidas as habilidades para manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (poemas, cartazes de sala, etc.).

Quadro 48 - Transcrição do Fragmento 5

TURNO	ENUNCIADOR	PRODUÇÃO DE FALA
76.	P. (0:01)	Bom dia, crianças....
77.	T. (0:03)	Bom dia, Tia. (todas as crianças respondem)
78.	P. (0:07)	Hoje trouxe pra vocês uma proposta bem legal, vocês estão vendo aqui nas mesas, olha aqui, canetinhas, lápis de cor, giz de cera, papel, certo.
79.	P. (0:10)	Pois bem, vou pedir pra vocês fazerem desenhos, sei que vocês gostam muito de desenhar.
80.	P. (0:22)	Olha aqui, vocês vão desenhar, o que está escrito no cartão, olha aqui, dia, noite, relógio. Lembra aqui do poema que está aqui no quadro. (professora mostra o cartaz e as imagens do quadro)
81.	P. (0:25)	Certo, então, agora, todos vão desenhar, cada um faz o seu, tá. pega um lápis por vez, pinta bem colorido, qualquer coisa pode chamar a tia.
82.	T. (0:27)	As crianças sentam nas cadeiras e cada uma escolhe seu desenho e começam a desenhar e pintar.
83.	C3. (0:30)	Tia, olha aqui, tô fazendo o sol, tá bonito?
84.	P. (0:32)	Está ótimo, muito bom, o seu sol.

85.	C2. (0:35)	Tia, eu fiz o relógio, toma.
86.	P. (0:43)	Tá certo, agora C2, vou te dar o dia, pra você desenhar o que quiser.
87.	P. (0:47)	Quem terminar o primeiro desenho me entrega que eu vou dar o segundo, viu.
88.	T. (0:51)	Sim. (As crianças respondem)
(...)		
89.	P. (1:00)	Agora, vamos sentar aqui na roda, vou distribuir os desenhos, só um momento.
90.	P. (1:03)	C1, me diz aqui, o que você desenhou?
91.	C1. (1:04)	Eu desenhei a noite e o relógio.
92.	P. (1:07)	C2, me diz aqui, o que você desenhou?
93.	C2. (1:08)	Eu fiz o dia, e a lua
94.	P. (1:10)	Certo, vamos continuar, aqui.
(...)		
95.	P. (1:15)	Agora, vou chamar no quadro, para pregar no varal os desenhos, tá.
96.	P. (1:19)	C1, traga aqui seus desenhos, vamos pregar no varal.
97.	P. (1:22)	C5, traga aqui os seus desenhos, também.
98.	P. (1:25)	Certo, bem agora nosso varal está completo. Tá bonito?
99.	T. (1:30)	Sim...(as crianças respondem em coro)

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 13 – Momento de produção artística - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 14 – Momento de produção artística 2 - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 15 – Momento de produção artística 3 - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 16 – Momento de produção artística 4 - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 17 – Momento da montagem do varal de poema - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 18 – Cartaz do poema - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 19 – Varal de Poema - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Figura 20 – Momento de socialização das produções - SD2



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Podemos perceber que ao disponibilizar uma variedade de materiais (canetinhas, lápis de cor, giz de cera, papel) para as crianças, a professora teve uma intenção alinhada a sua proposta dirigida a temática, vinculando o desenho a elementos conceituais (tempo, dia, noite) e linguísticos (cartaz do poema). A professora faz devolutivas pontuais e positivas: "Está ótimo, muito bom, o seu sol." (P.84, 0:32), observamos aqui uma mediação de incentivo.

A professora pede para C1 e C2 descreverem seus desenhos: "Me diz aqui, o que você desenhou"? (P.90, 1:03) e (P.92, 1:07). Depois, os desenhos são colocados no varal. "Agora, vou chamar no quadro, para pregar no varal". (P.95, 1:15). Existe um momento de apreciação coletiva e valorização da produção: "O varal está bonito"? (P.98, 1:25), e as crianças são incentivadas a expressarem oralmente seus desenhos. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil enfatiza o desenvolvimento integral por meio da experimentação, autonomia e expressão livre. (BNCC, 2018).

h. Ficha de Observação Detalhada Aula 4 e 5 - SD2

As análises dos dados coletados por meio da Ficha de Observação Detalhada revelaram o engajamento dos participantes, categorizados nos eixos de Participação, Linguagem Oral, Compreensão Leitora, Criatividade e Expressividade, Interação Social e Colaboração.

Foi possível perceber que todas as crianças participaram de forma ativa e constante. Elas demonstraram atenção e concentração, se envolveram bastante na atividade proposta.

Em relação à Linguagem Oral, as crianças utilizaram-se de palavras relacionadas à temática com o uso predominante de frases curtas, porém compreensíveis. A compreensão leitora das crianças pode ser inferida a partir de suas respostas diretas e ações que demonstram a internalização dos conceitos apresentados na leitura do poema "O relógio".

A interação social entre as crianças demonstra o desenvolvimento das habilidades socioemocionais para além da mera compreensão do conteúdo do poema. As crianças respeitaram a dinâmica do grupo, demonstrando colaboração e respeito durante a atividade. Nas aulas 4 e 5, as crianças fizeram o desenho de palavras relativas ao poema "O Relógio", expressando toda sua criatividade e expressividade e em seguida foi feito um momento de socialização dos desenhos e os mesmos foram pregados no varal ficando expostos na sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças bem pequenas, no contexto da educação infantil, à luz das orientações da BNCC (2018). Para tanto, realizamos duas sequências didáticas (SD) “O monstro das cores” e o “varal de poema” em uma turma do Infantil III em um CEI do município de Fortaleza - CE, com crianças entre três e quatro anos.

A tessitura desta pesquisa deu-se primeiramente pelos estudos sobre Linguística Aplicada fazendo um breve resgate histórico de sua evolução, perpassando pela BNCC e o campo de experiência, escuta, fala, pensamento e imaginação. Abordamos a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a Mediação do Professor preconizadas por Vygotsky e sob o olhar da autora Marta Kohl de Oliveira (1997). Um entrelaçamento entre as teorias de letramento e letramento literário aqui representados pelos autores Magda Soares (2002, 2019) e Rildo Cosson (2006, 2014). A definição de compreensão leitora, seus objetivos e estratégias sob a ótica da autora Isabel Solé (2014). E também a definição de Sequência Didática por Zabala (1998) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na elaboração do *corpus* utilizamos como técnicas de levantamento de dados, a observação com a utilização de ficha de observação detalhada e registro de filmagens das aulas. A pesquisa é caracterizada por ser qualitativa, pois está inserida na realidade e busca um significado e sua tipologia é de pesquisa-ação.

A análise dos dados permitiu confirmar que os objetivos traçados foram plenamente alcançados. Ao descrever as situações de escuta, foi possível observar a ampliação do contato das crianças com gêneros distintos, como a narrativa em “O Monstro das Cores” e a rítmica no “Varal de Poema”. A vivência prática demonstrou que as crianças não apenas identificaram o interesse pelas histórias, mas começaram a distinguir, de forma intuitiva e com a mediação constante, a fronteira entre o mundo das ilustrações e o da escrita, acompanhando a direção da leitura com curiosidade e engajamento.

Além disso, o registro dos relatos orais durante os recontos revelou-se um instrumento valioso: as crianças, ao expressarem suas percepções, materializaram o que a BNCC (Brasil, 2018) preconiza no campo 'Escuta, fala, pensamento e imaginação'. A aplicação das Sequências Didáticas (SD's) provou-se ser o caminho eficaz para promover essa interação, transformando a leitura em um espaço de expressão oral e construção de sentidos, onde o 'eu' da criança se encontrou com o 'outro' literário.

Perante as análises demonstradas, percebemos que a literatura infantil e a prática de contar histórias devem estar presentes diariamente na rotina da Educação Infantil. Nesse contexto, cabe ao professor mediador, em seu planejamento, diversificar os gêneros textuais apresentados às crianças para ampliar seu repertório.

Sugerimos como subsídio para trabalhos futuros a ampliação dessa pesquisa com o objetivo de se utilizar de outros gêneros textuais para o desenvolvimento da compreensão leitora na Educação Infantil.

Em síntese, a presente investigação consolida uma contribuição significativa ao campo educacional, pois reforça a necessidade de uma abordagem mais consciente e diversificada dos gêneros textuais desde a Educação Infantil. Notadamente, este estudo evidencia o papel insubstituível da literatura infantil não apenas como recurso didático, mas como um elemento facilitador crucial na construção da compreensão leitora. Essa facilitação, como se demonstrou, ocorre de maneira intrinsecamente lúdica e prazerosa, confirmando a eficácia de práticas que integram o prazer da leitura ao desenvolvimento cognitivo fundamental.

Por fim, a realização desta pesquisa-ação foi uma experiência transformadora em minha trajetória docente. Estar imersa no cotidiano de um Centro de Educação Infantil em Fortaleza, mediando o encontro de crianças de três a quatro anos com a literatura, reafirmou minha convicção de que o letramento literário não é um processo futuro, mas uma vivência do presente. Ver o brilho nos olhos e a escuta atenta de uma criança diante de um livro é a prova empírica de que a literatura infantil, quando oferecida com intencionalidade pedagógica, é a chave para formar não apenas leitores de textos, mas intérpretes da vida. Este trabalho encerra-se com a certeza de que a prática docente na Educação Infantil é, acima de tudo, um ato de mediação entre a criança e as infinitas possibilidades de compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

Brasil, Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FA M%C3%8DLIA. Acesso em 19 Jun. 2023.

Brasil, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 20 Jun. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Ceará: 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-P rovisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna. 2000.

CORSINO, Patrícia et al. **Leitura e escrita na Educação Infantil: Concepções e implicações pedagógicas**. Crianças como leitoras e autoras. Ed. 1. Brasília: MEC, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. - 2. ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita. Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J; Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Trad. e Org. Rojo, R., Cordeiro, G. S. São Paulo. Mercado das Letras. 2004, p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**/ Antônio Carlos Gil. 4. ed, São Paulo: Atlas, 2002.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. 1 Belo Horizonte: Aletria, 2018.

LOPES, M. L. P. da. Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar / Branca Fabrício. [et al.]: organizador Luiz Paulo da Moita Lopes - São Paulo: Parábola Editora, 2006 - 140p. (ISBN 978-85-88456-49-5)

MARCONI, M. de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2008.

NUNES, M.F.R. & CORSINO, P. (2019). **Leitura e Escrita na Educação Infantil: Contextos e Práticas em Diálogos**. Cadernos de Pesquisa, 49 (1740, 100-126. (v.49m.174;out./dez.2019). Recuperado de (<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109>). Acesso em: Mar. 2025.

OLIVEIRA, Marta Khol de, **Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento - Um Processo Sócio-Histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione. 1997.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 285p.

PIAGET, Jean. A **Equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto, **Para casa ou para sala?** São Paulo: Didática paulista, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Linguística aplicada: ensino de língua materna / Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti**. - Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos e Gêneros Textuais**, Tubarão: SC, p. 1761-1775, ago. 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, M.C. & MARTINS, M. R. (2010). Experiências de leitura no contexto escolar. Explorando a literatura no Ensino Fundamental. Brasília. DF: MEC.

SILVIA, Keila Crystyna Brito e; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. MEPE: **metodologia para a elaboração do produto educacional. Produto educacional da dissertação – Na trilha da inovação: a formação do professor e as implicações com os produtos educacionais**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, M. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.81, p. 143 - 160, dez.2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. acessado em: 17 nov. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, Francisco Elton Martins de. **Teorias Linguísticas e suas Concepções de Gramática: Alcances e Limites**. Linguagem em Foco. Revista do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. v.6, n.1, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEN, M. I. H. D. Mania de ler... mania de aprender... In: RODRIGUES, M. B. C.; AMODEO, M. C. B. **O espaço pedagógico na pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 53-55.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2002.

IBGE – INSTITUTO Brasileiro DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse do Censo Demográfico do Ceará (2010). Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=23&dados=0>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **O que é o Plano Nacional de Educação?** Brasília, DF, (2009). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/perguntas-frequentes/plano-nacional-de-educacao>. Acesso em: 27 nov. 2025.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Página oficial no Facebook. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/PrefeituradeFortaleza>. Acesso em: 2024.

FORTALEZA. Portal Fortaleza Bela. 2012. Disponível em: <https://luiziannelins.com/2015/05/20/especial-gestao-fortaleza-bela-educacao/>. Acesso em: 2024.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Notícias. 2023. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza-e-a-capital-Brasileira-com-maior-crescimento-no-atendimento-na-educacao-infantil>. Acesso em: 2024.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Primeira Infância Primeiro. 2023. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/fortaleza-ce/>. Acesso em: Mar. 2024.

MORAES, Vinicius de. A arca de Noé. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br>. Acesso em: 2024.

MUNDO EDUCAÇÃO. Biografia de Vinicius de Moraes. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/vinicius-moraes.htm>. Acesso em: 2024.

CULTURA GENIAL. Poesia infantil de Vinicius de Moraes. Disponível em:

<https://www.culturagenial.com/poesia-infantil-vinicius-de-moraes/>. Acesso em: 2024.

Galinha Pintadinha. Tumbalacatumba. 2014. Disponível em:
<https://youtu.be/ZRhNGBeQ1pg>. Acesso em: 2024.

Apêndice A - Certidão de aprovação da pesquisa pelo MPLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO - PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGÜÍSTICA E ENSINO - MPLE



CERTIDÃO

Certifico, para os devidos fins de direitos, que **MARIA JOSÉ GONÇALVES BERNARDO**, matrícula 20241000160, é aluna regularmente matriculada neste Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, nível Mestrado Profissional. A mestranda teve seu Projeto de Pesquisa "**CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM UM CEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA-CE**" aprovado e aceito pelo Colegiado do Curso. O referido Programa de Pós-Graduação é reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e homologado pelo Conselho Nacional de Educação, sob Portaria CNE nº 11, de 04/01/2013.

João Pessoa, 19 de dezembro de 2024.

JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA
Coordenadora PGLE/MPLE

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
PARAIBA
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emissão em 19/12/2024

CERTIDÃO Nº 1/2024 - MPLE (11.01.15.58)
(Nº de Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 20/12/2024 18:01)
JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA
COORDENADORA DE CURSO
1738379

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documents/> informando seu número: **1**,
ano: **2024**, documento (espécie): **CERTIDÃO**, data de emissão: **19/12/2024** e o código de verificação: **6ee319f5cf**

Apêndice B - Termo de Anuência



Educação

CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL VICENTE FIALHO

DISTRITO DE EDUCACAO 4

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM A PARTIR DO TRABALHO COM A LITERATURA INFANTIL EM UM CEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA-CE**, a ser desenvolvida pela aluna **MARIA JOSÉ GONÇALVES BERNARDO**, do **PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO - PPLE** do **CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES - CCHLA**, da **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB**, sob orientação da professora Doutora **MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE**, nesta instituição.

Esta instituição está ciente das suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem estar.

Igualmente informamos que para ter acesso a coleta de dados nesta instituição, fica condicionada a apresentação da mesma, do parecer de aprovação do presente projeto por um dos Comitês de Ética em Pesquisa da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 10 de Dezembro de 2024

Valdelice Lima Abreu
Valdelice Lima Abreu
Coordenadora Pedagógica – Mat. 49645-01

Vany Mary Colares Martins
Vany Mary Colares Martins
Diretora – Mat. 44623-02

ESCOLA MUNICIPAL VICENTE FIALHO
CNPJ: 24.776.620/0001-74



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E
ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE
ESCLARECIMENTO

(A ser utilizado pelos pais/responsáveis dos participantes menores de idade) (Elaborado de acordo com as Resoluções Nº 466/12 e 510/2016 do CNS)

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: "CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM UM CEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA-CE", desenvolvida por MARIA JOSÉ GONÇALVES BERNARDO, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Linguística e Ensino do Programa de Pós- graduação em Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (MPLE/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr^o:MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE.

O presente estudo tem como objetivo geral: investigar como a prática de leitura da literatura infantil pode contribuir para a compreensão leitora em crianças bem pequenas, no contexto da educação infantil, à luz das orientações da BNCC (2018). Para tanto, busca-se ainda, com intento de alcançar tal pretensão e tomando como base os campos de experiência, nossos objetivos específicos: Promover situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais; Demonstrar interesse ao ouvir histórias, diferenciando escrita de ilustrações, e seguindo, com a ajuda do adulto-leitor, a direção da leitura; Desenvolver e aplicar uma sequência didática utilizando a leitura de livros infantis que favoreça a interação das crianças com a narrativa, promovendo a expressão oral e a compreensão textual, em consonância com as diretrizes do campo 'ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO' da BNCC.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com as discussões sobre a temática, acreditamos que ao ampliarmos o contato das crianças bem pequenas com diferentes gêneros textuais, estaremos enriquecendo seu vocabulário e proporcionando uma nova gama de experiências literárias. Ao propormos uma sequência didática ao processo de leitura, buscamos a interação das crianças com o texto e a promoção da expressão oral e compreensão, elementos-chave para o desenvolvimento linguístico na primeira infância.

A participação do seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):A execução de duas Sequências Didáticas (SD), sendo a primeira: O Monstro das Cores, cujo objetivo é trabalhar o reconhecimento e a expressão das emoções, promovendo o desenvolvimento da

inteligência emocional nas crianças. A segunda: Varal da Poesia, tendo como trabalhar a percepção do tempo e do ritmo, ampliando o vocabulário e o contato com a poesia. As contribuições das Sequências Didáticas (SD) para o desenvolvimento da linguagem, na primeira sequência "O Monstro das Cores", podemos observar uma ampliação do vocabulário das crianças, quando elas aprendem a nomear sentimentos e associá-los a cores, promovem uma linguagem mais precisa para expressar suas emoções. Percebemos o estímulo da oralidade nas rodas de conversa, essa ação estimula a organização do pensamento e a construção de frases. Quando as crianças relacionam os sentimentos com experiências pessoais promovem uma linguagem mais autêntica e significativa, gerando uma conexão afetiva. Na segunda sequência "Varal da Poesia", as crianças aprenderam a extrair significado de palavras e imagens, desenvolvendo habilidades de interpretação literária. Com a exploração sonora, o trabalho com ritmo, rimas e onomatopéias do poema estimula a percepção fonológica, essencial para o desenvolvimento da linguagem. Nas vivências de criação e expressão, as crianças ao representarem palavras com desenhos estão sendo estimuladas a utilizarem a linguagem verbal e visual.

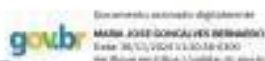
Caso o seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao participar do desenvolvimento dos módulos, frustração, quebra da identificação dos alunos, quebra da confiabilidade bem como outros aspectos não previsíveis, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada como promover uma linguagem mais precisa para que as crianças possam expressar suas emoções. Estimular a oralidade, organizando pensamento e construindo frases. Representar palavras com desenhos estimulando a criatividade. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu(ua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considerem necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso da imagem dos mesmos nos materiais destinados à apresentação do trabalho final, com a devida proteção. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pelo(a) pesquisador(a) responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo(a) pesquisador(a) responsável quanto por mim.

João Pessoa- PB, ____ de ____ de 202 ____.



Pesquisador(a) Responsável

Responsável pelo(a) Participante Pesquisa

Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Prof.ª Maria José Gonçalves Bernardo

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Carlos Clémara, 2196, casa 3 - Damas, Fortaleza-CE CEP: 60425-810 - Fones: (85) 9 9244 -3765 E-mail: mariajosegoncalvesbernardo@gmail.com

Com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP: 58051-900 - João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsdpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Bairro Asa Norte, Brasília-DF - CEP: 70.719-040 - Fone: (61) 3315-5877 - E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com "mínus público", que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGÜÍSTICA E ENSINO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(No caso de participante menor de idade)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada "O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM A PARTIR DO TRABALHO COM A LITERATURA INFANTIL EM UM CEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA-CE", desenvolvida por MARIA JOSÉ GONÇALVES BERNARDO, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Linguística e Ensino do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (MPLE/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr^o: MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE.

O presente estudo tem como objetivo geral: investigar como a prática de leitura da literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem em crianças bem pequenas, no contexto da educação infantil, à luz das orientações da BNCC (2018). Para tanto, busca-se ainda, com intento de alcançar tal pretensão e tomando como base os campos de experiência, nossos objetivos específicos: Promover situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais; Demonstrar interesse ao ouvir histórias, diferenciando escrita de ilustrações, e seguindo, com a ajuda do adulto-leitor, a direção da leitura; Desenvolver e aplicar uma sequência didática utilizando a leitura de livros infantis que favoreça a interação das crianças com a narrativa, promovendo a expressão oral e a compreensão textual, em consonância com as diretrizes do campo 'ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO' da BNCC.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com as discussões sobre a temática, acreditamos que ao ampliarmos o contato das crianças bem pequenas com diferentes gêneros textuais, estaremos enriquecendo seu vocabulário e proporcionando uma nova gama de experiências literárias. Ao propormos uma sequência didática ao processo de leitura, buscamos a interação das crianças com o texto e a promoção da expressão oral e compreensão, elementos-chave para o desenvolvimento linguístico na primeira infância.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A execução de duas Sequências Didáticas (SD), sendo a primeira: O Monstro das Cores, cujo objetivo é trabalhar o reconhecimento e a expressão das emoções, promovendo o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças. A segunda: Varal da Poesia, tendo como trabalhar a percepção do tempo e do ritmo, ampliando o vocabulário e o contato com a poesia. As contribuições das Sequências Didáticas (SD) para o desenvolvimento da linguagem, na primeira sequência "O Monstro das Cores", podemos observar uma ampliação do vocabulário das crianças, quando elas aprendem a nomear sentimentos e associá-los a cores, promovem uma linguagem mais precisa para expressar suas emoções. Percebemos o estímulo da oralidade nas rodas de conversa, essa ação estimula a organização do pensamento e a construção de frases. Quando as crianças relacionam os sentimentos com experiências pessoais promovem uma linguagem mais autêntica e significativa, gerando uma conexão afetiva. Na segunda sequência "Varal da Poesia", as crianças aprenderam a extrair significado de palavras e imagens, desenvolvendo habilidades de interpretação literária. Com a exploração sonora, o trabalho com ritmo, rimas e onomatopéias do poema estimula a percepção fonológica, essencial para o desenvolvimento da linguagem. Nas vivências de criação e expressão, as crianças ao representarem palavras com

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao participar das sequências didáticas, frustração, quebra da identificação dos alunos, quebra da confiabilidade bem como outros aspectos não previsíveis. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador(a) responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considerem necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____ (colocar o nome completo do menor) _____

Fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim, assim como a última assinada por ambos.

Assinatura do(a) menor

 Documento assinado digitalmente
MARIA JOSE EDICIALES REINADO
Data: 10/11/2019 11:29:58 AM
Verifique em: <https://brasil.io.gov.br>

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Fortaleza - CE, _____ de _____ de 20____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Prof.^a Maria José Gonçalves Bernardo

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Carlos Câmara, 2196, casa 3 - Damas, Fortaleza-CE CEP: 60425-810 - Fones: (85) 9 9244 -3765 E-mail: mariajosegoncalvesbernardo@gmail.com

Com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 - E-mail: eticaaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Bairro Asa Norte, Brasília-DF - CEP: 70.719-040 - Fone: (61) 3315-5877 - E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com "status público", que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

Apêndice E - Ficha de Observação Detalhada

MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO DETALHADA	
Nome da criança: <u>C1</u>	
Sequência Didática: ☒ O Monstro das Cores () Vivaldo de Poemas	
Atividade: <u>Atividade 1</u>	
Observador(a): <u>M^a Jéssica</u>	Data da observação: <u>05/05/2025</u>
PARTICIPAÇÃO A criança se envolveu ativamente na atividade? ☒ Sim, espontaneamente ☐ Sim, com estímulo do professor ☐ Não demonstrou interesse Observações: (Descreva como a criança participou ou os motivos de possível desinteresse.) <u>C1 permaneceu sentada, às vezes balançava-se na cadeira, levantava a mão para pedir a folha.</u>	
LINGUAGEM ORAL Utilizou palavras relacionadas ao tema da atividade (emoções, tempo, etc.)? ☒ Frequentemente ☐ Algumas vezes ☐ Pouco ou não utilizou Construiu frases para descrever suas ideias? ☐ Frases completas e bem articuladas ☒ Frases curtas, mas compreensíveis ☐ Dificuldade em organizar as ideias Observações: (Registre exemplos de frases ou termos que se destacaram.)	
COMPREENSÃO LEITORA Relacionou o conteúdo da história ou do poema às atividades? ☒ Sim, com facilidade ☐ Sim, com algum auxílio	

☐ Não conseguiu estabelecer relação

Demonstrou interesse ou curiosidade ao ouvir a leitura?

☒ Sim, prestou atenção durante toda a atividade

☐ Demonstrou atenção parcial

☐ Mostrou desinteresse

Observações: (Relate momentos que indicam compreensão ou dificuldades.)

C1 demonstrou interesse, respondeu Perguntas, e também relacionou alguns momentos do texto com seus sentimentos.

CRIATIVIDADE E EXPRESSIVIDADE

Relacionou a produção artística com o tema proposto?

☒ Sim, com clareza e criatividade

☐ Sim, mas com dificuldade

☐ Não conseguiu relacionar

Apresentou seu trabalho ao grupo com clareza?

☒ Sim

☐ Com alguma dificuldade

☐ Não quis apresentar

Observações: (Descreva a criação da criança e sua explicação, se houver.)

INTERAÇÃO SOCIAL E COLABORAÇÃO

Escutou os colegas e esperou sua vez para falar?

☒ Sim, respeitou as dinâmicas do grupo

☐ Sim, mas precisou de orientação

☐ Não conseguiu respeitar

Demonstrou colaboração e respeito durante a atividade?

☒ Sim

☐ Com orientação do professor

☐ Não demonstrou colaboração

Observações: (Relate interações significativas com os colegas e o professor.)

Plataforma
Brasil

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM UM CEE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA-CE			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR			
5. Nome: MARIA JOSE GONCALVES BERNARDO			
6. CPF: 437.197.243-87	7. Endereço (Rua, n.º): CARLOS CÂMARA 2106 DAMAS casa 3 - Vila América FORTALEZA-CEARA 60425810		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 05992443765	10. Outro Telefone:	11. Email: mariajosegoncalvesbernardo@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.  Documento assinado digitalmente MARIA JOSE GONCALVES BERNARDO Data: 15/12/2024 15:00:39-0500 verifique em: https://brasil.gov.br Data: <u>10</u> / <u>12</u> / <u>2024</u> _____ Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal do Piauí	13. CNPJ: 24.090.477/0001-10	14. Unidade/Órgão: Centro de Ciências, Humanas, Letras e Artes	
15. Telefone: (88) 3318-7700	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>LEANDRO GONCALVES PIRES DEL CASTILHO LIMA</u> CPF: <u>032.524.43.2004-11</u> Cargo/Função: <u>COORDENADOR GERAL</u>  Documento assinado digitalmente LEANDRO PIRES DE CARVALHO E SILVA Data: 15/12/2024 15:05:47-0500 verifique em: https://brasil.gov.br Data: <u>15</u> / <u>12</u> / <u>2024</u> _____ Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Anexo B - Sequência Didática 1 - O Monstro das Cores e Sequência Didática 2 - Varal de Poema

Quadro 8 - Detalhamento da Sequência Didática 1

Sequência 1: O Monstro das Cores
Duração: 01 semana
Objetivo: Trabalhar o reconhecimento e a expressão das emoções, promovendo o desenvolvimento da oralidade nas crianças e a compreensão leitora.
Aula 1 Motivação: Convidamos as crianças para uma roda de conversa, onde foi abordado o tema emoções, e fizemos a escuta das mesmas. Utilizamos perguntas como: “Como vocês se sentem ao ser empurrado, ou mordido?”, “O que vocês fazem quando não conseguem um brinquedo?” Também vamos cantar a música “o meu amigo eu vou respeitar...” (autor: Prof Eliton Rufino)
Habilidade BNCC: (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
Aula 2 Introdução: Apresentaremos o livro “O Monstro das Cores” às crianças, explorando sua capa, as cores e as ilustrações. Utilizamos perguntas como: "O que vocês acham que o monstro está sentindo?", "Que cores vocês veem na capa?". Nesse momento pretendemos despertar a curiosidade e estimular a interação com a leitura literária.
Habilidade BNCC: (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). Habilidade BNCC: (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
Aula 3 Releitura: A releitura foi feita de forma expressiva, para isso, convidamos as crianças para o espaço Jambalaya, sob o pé de jambo, para que elas escutem a contação do livro. Usamos palitoques representando cada emoção do monstro (alegria, tristeza, raiva, medo, calma e

amor) para tornar a contação mais visual e dinâmica. Após a leitura, realizamos uma roda de conversa, onde cada criança escolherá um palitoche e identificaram o sentimento correspondente. Em seguida, foram incentivadas a expressarem como se sentem com relação ao sentimento escolhido, utilizando palavras, gestos ou expressões faciais.
Habilidade BNCC: (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). Habilidade BNCC: (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
Aulas 4 e 5 Interpretação: Proporcionamos um momento de criação artística. Cada criança confeccionou seu próprio monstrinho, utilizando rolos de papel, tinta guache, pinceis e outros materiais. Elas escolheram qual a cor que representa o sentimento, apresentando o monstrinho à turma e explicando sua escolha. Separamos em dois dias, pois será preciso secar a tinta, para em seguida decorar o monstrinho.
Habilidade BNCC: (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. Habilidade BNCC: (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Quadro 9 - Detalhamento da Sequência Didática 2

Sequência 2: Varal de Poema
Duração: 01 semana
Objetivo: trabalhar a percepção do tempo e do ritmo, ampliando o vocabulário e o contato com a poesia.
Aula 1
Motivação: Convidamos as crianças para uma roda de conversa, foi abordado o tema mudança do tempo, e feito a escuta das mesmas. Utilizamos perguntas como: “O que você faz

quando acorda?”, “O que você vê no céu a noite?”.
Habilidade BNCC: (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
Aula 2 Introdução: Para introduzir o poema "O Relógio", de Vinicius de Moraes, destacamos o som do relógio e sua relação com a passagem do tempo. Em uma roda de conversa, fizemos perguntas às crianças, como: "Vocês já ouviram o som de um relógio?", "O que vocês fazem durante o dia e a noite?". Utilizamos relógios reais e imagens de diferentes modelos para ilustrar o tema.
Habilidade BNCC: (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos
Aula 3 Leitura: Foi feita uma leitura expressiva do poema, destacando o ritmo e a melodia das palavras, ampliando assim seu vocabulário e sua apreciação literária. Também foi disponibilizado um vídeo com a música do poema para as crianças ouvirem. Em outro momento, realizamos uma releitura dinâmica, marcando o ritmo com palmas e batidas que simulam o som do "tique-taque". Também mostramos imagens relacionadas ao poema (relógios, dia e noite), promovendo uma associação visual. Durante a releitura, enfatizamos as rimas e as onomatopeias presentes no texto, incentivando as crianças a repetir trechos em coro e a marcar o ritmo com movimentos.
Habilidade BNCC: (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
Aulas 4 e 5 Interpretação: Realizamos a atividade do Varal de Poemas, cada criança recebeu uma palavra do poema escrita em um cartão. Elas fizeram um desenho para representar a palavra recebida, utilizando canetinhas, lápis de cor ou giz de cera. Após apresentar seu desenho ao grupo, pendurarão o cartão no varal. Essa atividade integra leitura, oralidade e expressão artística, além de promover a socialização. Separamos essa atividade em dois momentos: primeiro o desenho no cartão, e no segundo momento a apresentação do seu desenho ao grupo e expor no varal.
Habilidade BNCC: (EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
Habilidade BNCC: (EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).