



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

NORMA LEE PEREIRA DE FARIAS

**VOZES SOBRE CHAPEUZINHO VERMELHO: LEITURA
INTERTEXTUAL E LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE-PB
2017**

NORMA LEE PEREIRA DE FARIAS

**VOZES SOBRE CHAPEUZINHO VERMELHO: LEITURA
INTERTEXTUAL E LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kalina Naro Guimarães

**CAMPINA GRANDE-PB
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F224v Farias, Norma Lee Pereira de

Vozes sobre chapeuzinho vermelho: [manuscrito] : leitura intertextual e letramento literário na educação infantil / Norma Lee Pereira de Farias. - 2017.

139 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2017.

"Orientação: Profa.Dra. Kalina Naro Guimarães, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1.Educação Infantil. 2.Literatura Infantil. 3.Letramento Literário. I. Título.

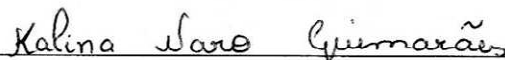
21. ed. CDD 372.4

NORMA LEE PEREIRA DE FARIAS

**VOZES SOBRE CHAPEUZINHO VERMELHO: LEITURA
INTERTEXTUAL E LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Formação de Professores, da
Universidade Estadual da Paraíba,
como parte das exigências para a
obtenção do grau de Mestre.

Avaliada em: 30 / 01 / 2017



Prof.^a. Dr.^a. Kalina Naro Guimarães – UEPB
Orientadora



Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues - UEPB
Examinador



Prof. Dr.^a. Fabiana Ramos - UFCG
Examinadora

**CAMPINA GRANDE – PB
2017**

Aos meus pais, incansáveis em sua luta, inabaláveis em suas convicções, humanos em seus exemplos de vida, certos da minha vitória. Hoje, certamente orgulhosos estão. E é por isso que não desistirei jamais dos meus ideais, vencerei obstáculos e conquistarei metas.

A todos os alunos e alunas do Pré-I, que estão despertando o interesse e o gosto pela leitura através do manuseio dos livros e da contação de histórias.

AGRADECIMENTOS

A Deus: na procura do meu ideal, percorri veredas com passos tímidos e inseguros, e Tu, com tua grandiosidade, me fizeste substituir, aos poucos, a incerteza pela insegurança, o medo pela vitória. Tornaste-me forte e, hoje, descortina-se um futuro de amplos horizontes, um universo a ser conquistado.

À minha irmã Noelma, que contribuiu, de forma profícua, fornecendo-me livros e me encorajando nos momentos difíceis.

Às amigas permanentes Adalgisa, Edênia, Luciana, Jaqueline, Maria Aparecida, Graça, Mirtes, Roberta e Terezinha pelo carinho, compreensão e incentivo nos momentos em que mais precisei para concluir este trabalho.

À professora Mestre Fabíola Vasconcelos que compartilhou livros e informações relevantes no percurso do trabalho. A ela, serei eternamente grata!

Aos professores do curso de Mestrado, pela valiosa contribuição, esclarecimento de dúvidas e incentivo a prosseguir na busca pelos meus ideais.

À professora Dr^a. Simone Dália, pelo incentivo e compromisso com a formação continuada de professores da Educação Básica.

Aos professores examinadores deste trabalho, Dr. Linduarte Pereira Rodrigues e Dr^a. Fabiana Ramos, meus agradecimentos pela leitura atenta e pela disponibilidade.

À minha orientadora Professora Dr^a. Kalina Naro Guimarães, que me acolheu, pacientemente, contribuindo para que construíssemos, juntas, passo a passo, este trabalho, sempre responsável, comprometida, dedicada e atenciosa. Carinhosamente, agradeço pelos textos e livros compartilhados e, principalmente, pelas significativas orientações no percurso do trabalho.

À professora do Pré-I que, disposta a participar da pesquisa, muito contribuiu para que este trabalho pudesse ser realizado. A ela, meu mais sincero agradecimento!

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

(ANTONIO CANDIDO, 2011, p. 188)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivos realizar a leitura crítica da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray (2012), numa perspectiva intertextual e no diálogo que o texto empreende com as imagens. Além disso, foram empreendidas a construção, aplicação e reflexão sobre uma proposta de trabalho com a mesma obra, desenvolvida na Escola Municipal Anésio Leão, com vistas a implementar práticas que favoreçam o letramento literário na Educação Infantil. Como abordagem metodológica, o estudo se insere no rol das pesquisas documental, bibliográfica e pesquisa-ação. O lócus de estudo foi uma turma da Educação Infantil, localizada na zona leste da cidade de Campina Grande-PB. O estudo teve, como instrumento de coleta de dados, fichamentos dos livros relacionados à temática, gravação de áudio das aulas, registros de diário de campo e aplicação de entrevista semi-estruturada. Para fundamentar o trabalho, buscou-se respaldo nos aportes teóricos de Coelho (2000; 2012); Bettelheim (2006); Conde (1996), Cavalcanti (2002), Abramovich (1991), entre outros estudiosos da área de literatura infantil e de ensino de literatura. Por fim, mediante o que demonstrou a pesquisa, o trabalho adequado com as obras literárias contribui para o desenvolvimento das competências leitora e linguística das crianças, permitindo que alunos com poucas vivências significativas com práticas de leitura passem, a partir da nossa mediação, a interagir com os livros de literatura infantil, a escutar as histórias e narrar com clareza fatos vivenciados pelos personagens, atendendo as suas necessidades de fantasia e ficção.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Letramento Literário. Educação Infantil.

ABSTRACT

The objective of this task was to carry out a critical reading of the work 'Little Red Riding Hood' by Marjolaine Leray (2012), in an intertextual perspective and the dialogue between the characters is made clearer by the pictures. In addition, the construction and application of a proposal of work developed at the Anésio Leão Municipal School as a reflection of the original work, were undertaken with a view to implement practices that favor literary literacy in Early Childhood Education. The methodological approach in this study is a part of bibliographic and action research. The study site was an Early Childhood Education class, located in the eastern part of the city of Campina Grande-PB. The instruments of data collection in this study includes: a record of the books related to the subject, audio recordings of the classes, field diary records and semi-structured interview application. To substantiate the work, we sought support in the theoretical contributions of Coelho (2000; 2012), Bettelheim (2006), Conde (1996), Cavalcanti (2002) and Abramovich (1991) among other scholars in the area of children's literature and literature teaching. Lastly, thorough research demonstrated that adequate literary works contribute to the development of children's reading and linguistic skills, allowing students with new meaningful experiences of reading practices. Thereby, not requiring our mediation to interact, to read children's literature books, to listen the stories and to clearly narrate the facts experienced by the characters while attending to their needs of fantasy and fiction.

Keywords: Children's Literature. Literary Literature. Child education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – *Uma Chapeuzinho Vermelho*

Figura 2 – Encontro de Chapeuzinho com o lobo

Figura 1 – O lobo ataca Chapeuzinho

Figura 2 – Começa o diálogo entre os personagens

Figura 5 – O lobo pronto para devorar Chapeuzinho

Figura 6 – Chapeuzinho contempla as orelhas do lobo

Figura 7 – Chapeuzinho admira os dentes da fera

Figura 8 – O lobo revela seu desejo

Figura 9 – O lobo fragilizado

Figura 10 – O lobo indeciso

Figura 11 – O plano infalível de Chapeuzinho

Figura 12 – Chapeuzinho derrota o rival

Figura 13 – Chapeuzinho se revela para o leitor

Figura 14 – Apresentação da caixa surpresa

Figura 15 – Caracterização da personagem

Figura 16 – Exploração da capa

Figura 17 – Leitura da obra *Chapeuzinho Vermelho*

Figura 18 – Brincadeira “O lobo e a Chapeuzinho

Figura 19 – Reconto da narrativa

Figura 20 - Reconstituo visualmente a narrativa

Figura 21 – Produzindo um final diferente para a narrativa

Figura 22 – Ilustrando os possíveis finais para a narrativa

Figura 23 – Leitura da narrativa *Branca de Neve*

Figura 24 – Lendo e representando cenas da narrativa

Figura 25 – Partilhando as maçãs

Figura 26 – Motivação para a leitura da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*

Figura 27 – Leitura da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*

Figura 28 – Produzindo uma nova versão *Chapeuzinho Verde*

Figura 29 – Produzindo ilustrações relacionadas com o ‘livrão’

Figura 30 – Apresentando o ‘livrão’

Figura 31 – Leitura do texto produzido

Figura 32 – Encerrando a proposta aplicada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CHAPEUZINHO EM DIÁLOGO: DOIS CONTOS DE FADAS EM PERSPECTIVA	18
1.1 CONTOS DE FADAS: BREVE HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO	18
1.2 CHAPEUZINHO VERMELHO, POR MARJOLAINE LERAY	21
2 CHAPEUZINHO VERMELHO: DA TEORIA À PROPOSTA DIDÁTICA	37
2.1 O POTENCIAL EDUCATIVO DOS CONTOS DE FADAS	37
2.2 PERSPECTIVAS DE ENSINO DA LITERATURA SUBJACENTES À PROPOSTA DIDÁTICA.....	41
2.2.1 Letramento literário: perspectivas para a Educação Infantil.....	47
2.2.2 Rodas de histórias: ações de e para leitura.....	55
2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LER, (RE)CRIAR E CONSTRUIR A LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
3 VOZES E LEITURAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	71
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	75
3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM AÇÃO: RELATO CRÍTICO DA EXPERIÊNCIA REALIZADA	76
3.4 COM A PALAVRA, A PROFESSORA	86
3.5 COM A PALAVRA, OS PAIS	92
3.6 RETOMANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

No exercício da docência, a literatura sempre foi nossa parceira. Em diversas experiências vivenciadas em escolas particulares e públicas, tivemos a oportunidade de abordar as obras literárias numa perspectiva lúdica, envolvendo a leitura da história, a dramatização, o reconto, a produção de texto verbal e visual, a expressão plástica, entre outras atividades. Em uma dessas experiências, exercemos a função de monitora em um projeto de alfabetização embasado no método fônico e, mesmo aqui, não foi possível nos desvencilhar das obras literárias, pois elas sempre estavam disponíveis nos materiais que selecionávamos para apresentar em cada turma que visitávamos. Nessas visitas, sempre acolhíamos as crianças com a leitura de uma narrativa curta, um poema, uma fábula e verificávamos o seu entusiasmo diante das obras literárias. Elas ficavam encantadas com os personagens, as ilustrações, os enredos e, frequentemente, solicitavam o reconto das histórias, demonstrando interesse em manusear os livros. Não raro, os pequenos solicitavam o nosso retorno no dia seguinte, para contar novas histórias. Embora lendo o mesmo livro, as crianças apontavam diferentes elementos, como se em cada reconto surgisse algo diferente no enredo, não percebido anteriormente.

Em uma das escolas, lembramo-nos de que o trabalho com literatura infantil foi marcante porque, entre outros fatores que despertavam o interesse das crianças pela aprendizagem da leitura de obras literárias, existia uma biblioteca enorme, repleta de livros de literatura infantil. Os alunos eram orientados a frequentá-la todos os dias, a fim de escolher um livro para ler em casa com os pais. Havia, também, a orientação para a professora e os alunos ficarem quarenta minutos na biblioteca, uma vez por semana, ocasião em que se liam para as crianças histórias infantis e se ouviam também as histórias contadas pela bibliotecária. Era prazeroso deitar nos tapetes e deleitar-se no mundo encantado das obras em parceria com as crianças.

Estas experiências em várias escolas e o interesse significativo das crianças pela leitura do literário levaram-nos, num primeiro momento, à pesquisa “Por que e para que ler literatura em creches e pré-escolas?: concepções de educadoras infantis”, orientada pela professora Fabíola Cordeiro Vasconcelos, desenvolvida no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no período de 04/2013 à 12/2014. O *locus* da pesquisa foram duas creches da rede municipal de ensino de Campina Grande - PB que oferecem Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos e

11 meses. No estudo, participaram doze professoras, escolhidas segundo a turma onde atuavam. Desse modo, a amostra foi composta por: duas docentes do Berçário I; duas do Berçário II; duas do Maternal I; duas do Maternal II; duas do Pré I e duas do Pré II. A pesquisa teve caráter diagnóstico, com o objetivo de entender as concepções das docentes acerca da literatura infantil e os motivos pelos quais realizavam a leitura de obras literárias em creches e pré-escolas. Além disso, buscamos refletir sobre a leitura de livros de literatura infantil como possibilidade relevante à formação leitora das crianças e identificar se essa leitura é vivenciada, no contexto da Educação Infantil, com a perspectiva de, predominantemente, alfabetizar as crianças de modo precoce. Para tal, aplicamos um questionário composto por doze questões e a partir das respostas fornecidas pelas professoras, pudemos verificar que a leitura de livros de literatura infantil, em turmas de creches e pré-escolas, ainda acontece com o propósito de alcançar objetivos curriculares e abordar temas previamente estabelecidos pela Secretaria de Educação do município. Dessa maneira, nas instituições onde atuam as professoras que participaram da pesquisa, ocorre a pedagogização das obras literárias, quando estas adquirem um caráter utilitarista, voltando-se prioritariamente ao atendimento de metas curriculares.

Ao final, nosso trabalho possibilitou compreender a necessidade, urgente, de redirecionamento da abordagem dos livros de literatura infantil nas instituições de ensino, de modo que as crianças sejam incentivadas a construir sentidos a partir da linguagem lúdica, metafórica e plurissignificativa que caracteriza o texto literário, possibilitando aos leitores iniciantes múltiplas interpretações, o que instiga a curiosidade, a fantasia e favorece uma experiência dialógica de alteridade, pois a literatura humaniza em sentido profundo, faz-nos viver e nos torna abertos ao semelhante e à sociedade (CANDIDO, 2011).

A realização desse trabalho de pesquisa contribuiu não apenas para esclarecer as questões relacionadas com a investigação nele proposta, mas também instigou a necessidade de estudos posteriores que pudessem verificar, no fazer docente, como se concretiza, efetivamente, a abordagem do gênero literatura infantil. Acreditamos, portanto, que este estudo se constituiu como elemento desencadeador de futuras investigações. Por isto, nosso propósito foi continuar pesquisando esse tema, objetivando contribuir para a busca de alternativas teórico-metodológicas que possibilitem o redirecionamento da abordagem das obras literárias, no contexto da Educação Infantil, mostrando aos professores que a literatura infantil é um caminho importante para a formação de crianças leitoras, amantes do literário.

Nesse sentido, a presente pesquisa se articula e expande a que desenvolvemos no Curso de Especialização. Desse modo, aqui, aprofundamos as discussões acerca da relevância

da literatura infantil na formação de leitores no contexto da Educação Infantil, bem como, discutindo ainda que brevemente, alguns problemas recorrentes no uso da literatura na escola, sugerir caminhos que propiciem a experiência de leitura literária nesta etapa educacional.

Muito tem se discutido sobre a literatura infantil como uma das múltiplas linguagens a serem inseridas no espaço da Educação Infantil e como alternativa eficaz na prática pedagógica associada ao desenvolvimento das competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. A leitura de textos literários para a criança de 0 a 5 anos promove a integração, a oralidade, e, ao mesmo tempo, garante a inserção da criança, de maneira lúdica, num contexto letrado, através da participação em uma prática social de leitura. A literatura é, antes de tudo, a arte da palavra e constitui-se espaço fundamental de desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança, capaz de favorecer a sua formação leitora. Além disso, por possuir um caráter simbólico, ela aguça a imaginação, possibilita a fruição, a subjetivação e a construção de sentidos.

Apesar de ser significativa essa expressão cultural, a sua apropriação por boa parte das instituições educacionais formais ainda revela objetivos contrários ao que propõe o caráter poético da obra literária, sendo comum fazê-la pretexto para, entre outros fatores, antecipar a aquisição do código escrito e a aprendizagem de conteúdos pelas crianças na primeira etapa da Educação Básica. Assim sendo, essa prática equivocada que desvirtua o literário pode criar nos pequenos leitores a aversão ou indiferença aos livros de literatura infantil.

Dessa maneira, em grande parte de nossas escolas, no lugar de uma efetiva experiência com as obras, observamos a literatura na Educação Infantil ser abordada inadequadamente, seja como mero passatempo, seja como meio de antecipar o processo de alfabetização numa perspectiva assistencialista. É comum ouvir relatos de que professores, em algumas escolas, recorrem à literatura infantil com o objetivo de destacar os nomes dos personagens para ensinar letras, sílabas, número de letras. Além disso, leem histórias para moldar atitudes e comportamentos das crianças, negando-lhes as possibilidades que o gênero oferece em relação à formação democrática do sujeito leitor, bem como à reflexão sobre questões da existência, numa perspectiva crítica, e não de domesticação da personalidade.

Numa ótica contrária ao pragmatismo com que a literatura vem sendo lida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) determinam que: as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem contemplar as múltiplas linguagens, possibilitando situações de aprendizagens prazerosas, nas quais a criança possa estabelecer uma relação afetuosa com a literatura infantil e as demais linguagens que podem ser contempladas no universo infantil. Assim, a despeito da

recomendação de que a literatura não deva ser pedagogizada, algumas práticas com as obras literárias na Educação Infantil configuram pretexto para realizar as tarefas escolares, produzindo, muitas vezes, crianças que demonstram pouco interesse pelo literário. Quando a literatura é utilizada desse modo, as crianças perdem a oportunidade de interagir com uma das artes que mais aguça o imaginário infantil e de se constituírem como leitoras, uma vez que, indiferentes ao literário, não foram estimuladas a apreciá-lo.

Nesse sentido, buscamos produzir esse trabalho delineando os seguintes objetivos: realizar a leitura crítica da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray (2012), numa perspectiva intertextual com a versão dos Irmãos Grimm¹ e no diálogo que o texto empreende com as imagens, com a finalidade de nortear a construção da proposta didática a ser aplicada, atendendo à exigência do caráter propositivo do Mestrado Profissional em Formação de Professores; formular, aplicar e refletir sobre uma proposta de trabalho com a mesma obra, executada em uma turma de Pré I da Escola Municipal Anésio Leão, com vistas a implementar práticas que contribuam para formar leitores proficientes e reflexivos.

Quanto à ação interventiva, a proposta foi executada a partir de uma sequência didática, recurso que constitui alternativa pedagógica eficaz, na qual são realizadas ações significativas, diversificadas e sistemáticas, provocando reflexão, questionamento, transformação, estabelecendo uma experiência dialógica de alteridade e subjetivação para o leitor.

Nessa perspectiva, considerando a utilização pragmática da literatura infantil no contexto escolar e a falta de oportunidades para as crianças interagirem com as histórias, realizamos essa pesquisa que se justifica pela necessidade de buscar caminhos para abordagem adequada das obras em sala de aula, com o fim de propiciar o letramento literário, para que a literatura desempenhe sua função na formação humana e leitora da criança. Acreditamos que, apesar de haver alguns estudos que enfatizam a relevância da literatura infantil com vistas a formação de leitores, ainda se faz necessário ampliar as discussões sobre esse tema, sobretudo no que diz respeito à perspectiva intertextual e ao letramento literário na Educação Infantil.

A escolha do *corpus* da pesquisa deveu-se ao interesse de, abordando especialmente as relações estabelecidas entre as personagens Chapeuzinho Vermelho e o Lobo, verificar a representação da autonomia infantil na obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine

¹ Utilizamos a tradução de Christine Rohrig, publicada pela editora Cosac Naify, em 2012.

Leray (2012), em contraste com o tutelamento² infantil, figurado na história dos Irmãos Grimm.

Diante de tantas obras que privilegiam uma abordagem autoritária, que define como as crianças devem pensar e o que devem fazer, é fundamental estudar e fazer circular na escola obras que problematizem essa perspectiva pedagógica e moralista. Assim, entendemos que *Uma Chapeuzinho Vermelho* é um exemplo de textos que contribuem para o surgimento de um olhar crítico sobre o mundo, na medida em que considera a criança como sujeito de suas ações, não as infantilizando, nem as colocando meramente como objeto da vontade do adulto.

O estudo realizado caracterizou-se como uma pesquisa social, de cunho qualitativo e está inserido no rol das pesquisas documental, bibliográfica e pesquisa-ação, visto que efetuamos a leitura de textos teóricos sobre as questões tratadas nesse trabalho e, por fim, a construção e aplicação de proposta interventiva a partir da obra selecionada, porque consideramos que a literatura constitui recurso propício para favorecer a formação de leitores, desde a Educação Infantil.

Para a aplicação da proposta, a professora titular da escola cedeu a turma do Pré – I para que a sequência didática fosse aplicada pela pesquisadora. Paralelamente, ao desenvolvimento das atividades, a docente permaneceu na sala auxiliando a prática educativa e participou com entusiasmo de todas as atividades propostas, demonstrando parceria e interesse em fornecer informações relevantes que contribuíssem para a construção do trabalho dissertativo.

Na pesquisa de campo, os dados foram coletados através da gravação de áudio das aulas. Ao longo da execução da proposta, identificamos alguns entraves que impediram a realização de algumas ações previstas na sequência didática, o que motivou a necessidade de fazer uma entrevista semiestruturada com a professora titular da turma, com a finalidade de conhecer melhor a sua prática educativa, bem como realizar uma conversa com os pais dos alunos da turma, com vistas a conhecer as práticas de leituras desenvolvidas pela família. Para a efetivação da entrevista, elaboramos previamente questões sistemáticas, e para o registro das informações fornecidas pelos pais, utilizamos o diário de campo. Este é concebido por Bortoni-Ricardo (2008) como uma ação muito comum na prática pedagógica, possibilitando ao professor pesquisador fazer suas anotações enquanto as atividades estão sendo realizadas no decorrer da pesquisa. Após a realização das entrevistas, prosseguimos desenvolvendo as atividades subsequentes da sequência didática.

² Para Luft (1998, p. 657), o termo tutelamento está relacionado ao amparo, à proteção, à defesa.

Nosso trabalho dissertativo expôs diferentes vozes: a voz de Leray, texto literário crítico sobre o conto clássico, uma vez que o parodia; a nossa voz, enquanto crítica da obra de Leray; e as vozes das crianças, sujeitos desta pesquisa, que se debruçaram sobre as obras durante nossas aulas. Além dessas vozes, outras também tiveram relevância, como a dos pais e da professora titular da turma em que executamos a proposta interventiva, pois, a partir delas, pudemos perceber melhor as razões das dificuldades leitoras dos alunos, redimensionando, em seguida, nossas ações.

A análise da obra foi fundamentada em estudos em torno de duas questões principais: as relações estabelecidas entre texto visual e verbal (GOES e ALENCAR, 2009; RAMOS, 2010; AMARILHA, 2002; FARIA, 2008; PAIVA, 2008); e a intertextualidade (KRISTEVA, 2012; KOCH et. al., 2012), sobretudo enquanto relação paródica (SANT'ANNA, 2003).

Para a construção do trabalho didático, apoiamo-nos em teorias envolvendo os seguintes temas: o potencial educativo dos contos de fadas na formação de leitores e perspectivas de ensino da literatura, aplicadas, sobretudo, à Educação Infantil. Em relação ao primeiro, respaldamos-nos em Coelho (2000), Bettelheim (2006), Conde (1996), Cavalcanti (2002) e Abramovich (1991). No que diz respeito à segunda questão, contamos com as reflexões tecidas nas DCNEI (BRASIL, 2009), por estas se constituírem um documento importante para nortear a prática educativa no contexto da educação infantil e discorreremos acerca das concepções de estudiosos e pesquisadores da área, a exemplo Silva (2003), Parreiras (2009), Corsino (2010), entre outros. Além desses pressupostos teóricos, buscamos apoio ainda nos estudos de Cosson (2006; 2014), entre outros pesquisadores que discutem o letramento literário como possibilidade de favorecer a inserção das crianças no mundo letrado e a construção de sentidos, a partir do texto.

Acreditamos que esse estudo ratificou que a leitura de livros de literatura infantil pode ser uma possibilidade relevante para a implementação do letramento literário no contexto das creches e pré-escolas, uma vez que propõe situações envolvendo a inserção da criança em práticas de leitura e escrita em salas de Educação Infantil, nas quais os contos de fadas podem ser explorados cotidianamente, como formas vivas que nutrem o imaginário, permitindo, através da fantasia e do maravilhoso, conhecer o significado da vida a partir de múltiplos olhares. Além disso, as experiências permitiram produzir um trabalho significativo em consonância com os pressupostos teóricos, ancorado em estudiosos que discutem a possibilidade de os professores redirecionarem suas práticas educativas, concebendo a literatura como um caminho capaz de contribuir para que as crianças construam sentidos a partir das obras lidas, além de favorecer a formação leitora. Para tanto, faz-se necessário que

os professores compreendam a necessidade de realizar a leitura das obras frequentemente, estabelecendo a interação das crianças com os livros, ajudando-as a avançar na leitura a partir de uma mediação que atenda às expectativas e curiosidades dos pequenos leitores, oportunizando momentos significativos para que eles possam refletir, com autonomia, sobre as obras lidas.

Mediante o percurso exposto, nosso trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, realizamos a análise da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*, comparando-a com a versão dos Irmãos Grimm (1812), o que resultou na produção de um texto crítico que contribuiu, significativamente, para a elaboração da proposta de trabalho, que foi executada. A escolha destas versões de Chapeuzinho Vermelho se justifica porque a releitura com novos detalhes de uma obra clássica torna-se relevante, por evidenciar nesta reatualização uma personagem audaciosa, semelhante às crianças da atualidade. Além disso, percebemos que as crianças de diferentes épocas sempre demonstraram encanto por essa personagem.

No segundo capítulo, intitulado “Chapeuzinho Vermelho: da teoria à proposta didática”, buscamos aprofundar os conceitos teóricos sobre o potencial educativo dos contos de fadas e discutir algumas perspectivas do ensino da literatura infantil, do letramento literário e das rodas de histórias para, em seguida, apresentarmos a sequência didática que aplicamos em uma turma do Pré- I, campo de atuação onde a pesquisa foi realizada.

O terceiro capítulo, “Vozes, corpos e leituras: relato de uma experiência na Educação Infantil”, expõe a análise dos dados obtidos a partir da aplicação da sequência didática. Para tanto, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa; contextualizamos e caracterizamos a escola e os sujeitos da pesquisa; apresentamos nossas reflexões sobre a experiência realizada, a partir da análise das informações e atividades vivenciadas e registradas durante a execução da sequência didática proposta; discorremos brevemente sobre a voz da professora e dos pais, coletada mediante entrevista e conversas informais; e, por fim, prosseguimos expondo nossas reflexões acerca da retomada da experiência concretizada.

1 CHAPEUZINHO EM DIÁLOGO: DOIS CONTOS DE FADAS EM PERSPECTIVA

Um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já- dito em relação ao qual toma posição. Maingueneau (1976:39 *apud* KOCH, 2003:61)

1.1 CONTOS DE FADAS: BREVE HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO

Na visão de Coelho (2000), o registro mítico-literário mostra que os primeiros contos de fadas originaram-se entre os celtas, povos bárbaros que, submetidos pelos romanos (séc. II a.C./séc. I da era cristã), fixaram-se principalmente nas Gálias, Ilhas Britânicas e Irlanda. Dessa herança céltica, provém o caráter maravilhoso, de estranha fantasia, imaginação e encantamento, atribuído a estes textos. Desde sua origem, as aventuras estavam ligadas ao sobrenatural e ao mistério, visando à realização interior do indivíduo. Nesse contexto, um elemento principal é a fada, cujo nome origina-se do termo latino “*fatum*”, que significa destino. Essa personagem perpetua-se ao longo dos tempos com seu poder de atração evidente entre adultos e crianças. Concernente à área dos mitos, a fada tem um lugar especial, uma vez que encarna a possibilidade de realização dos sonhos ou ideais inerentes à condição humana.

Os contos de fadas são histórias que nasceram através de relatos orais realizados pelos povos, contados de geração para geração. Até meados da Idade Moderna, os contos de fadas caracterizavam uma forma de entretenimento para adultos e crianças, tendo em vista que não havia o conceito de infância, tal como o conhecemos hoje, ocasionando, na sociedade, um tratamento comum a estes dois públicos. As crianças utilizavam o mesmo estilo de vestimentas que os adultos, conviviam em cômodos semelhantes, além de frequentarem os mesmos espaços e ouvirem as mesmas histórias. Desse modo, não se via a infância como um período de formação do indivíduo; a criança era vista como um adulto em miniatura, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse efetivamente na e para a comunidade (ARIÉS, 2014).

A partir do feudalismo, a classe dominante passou a fazer uso dos contos, apropriando-se desse gênero, sobretudo, com o surgimento do sistema educacional burguês, no qual esses textos eram utilizados ideologicamente, condição que, segundo Mendes (2000), perpetua-se até os dias de hoje. Com o surgimento de uma nova classe social (a burguesia), esses contos foram recontados para as crianças das novas famílias que emergiam no cenário da sociedade e, desse modo, sofreram adaptações. A partir do advento da burguesia urbana, os contos tiveram a função de transmitir ideias e valores burgueses, cuja finalidade era moldar as crianças e jovens para assumirem determinados papéis sociais. Assim, historicamente, o fundamento do próprio discurso pedagogizante concebia a literatura infantil como uma ferramenta de produção ideológica para formar novas mentalidades para servir a estrutura burguesa. Nesse sentido, havia uma classe detentora que dava ordens e outra que obedecia. Contudo, “Apesar dessa mudança radical, foi mantido, nos contos, o elemento maravilhoso (presente nas fadas, nas bruxas e nos demais seres fantásticos), que endossa, de modo substantivo, a participação da criança no mundo adulto” (AGUIAR, 2001, p. 80). Dessa maneira, através do mergulho no mundo simbólico dos contos de fadas, a criança pode se libertar das pressões vivenciadas no âmbito familiar, realizando-se na fantasia.

Todavia, narrados entre pessoas e ambientes comuns, esses contos, aos poucos, foram se tornando simples histórias de entretenimento, perdendo, então, seu significado primitivo. Desse modo, os contos saíram do âmbito das convenções ritualísticas e, recebendo influências significativas da sociedade, afirmaram-se como novo produto social, alcançando espaço na livre criação artística.

Segundo Cademartori (2006), os contos de fadas espalharam-se na Europa a partir do século XVII e foram registrados por autores como o francês Charles Perrault, que produziu a primeira compilação de contos infantis, chamada *Contos de Mãe Gansa*, buscando adaptar para as crianças as histórias da tradição popular da Idade Média, acrescentando detalhes que atendiam aos interesses pedagógicos da burguesia. Na visão de Cademartori (2006), Perrault, considerado o “pai” da literatura infantil, introduz um caráter moralizante aos contos, para que estes cumprissem sua finalidade pedagógica e estivessem relacionados aos contos populares que circulavam na França naquela época.

No século XIX, os Irmãos Grimm publicam na Alemanha, a partir de suas pesquisas linguísticas e do folclore alemão, a obra *Contos de fadas para crianças e adultos*. Os Grimm, influenciados pelas ideias cristãs da época, excluíram, na segunda edição da compilação, fatos de excessiva violência ou maldade praticados, principalmente, contra crianças (COELHO,

2012), diferentemente do que se passa nas obras publicadas por Perrault, no século XVII, na França.

Para realizar a compilação, o método mais usado pelos Grimm era convidar contadores de histórias à sua casa e ouvi-las de viva voz. Assim foi escrito o conto *Chapeuzinho Vermelho*, que há séculos encanta e diverte milhares de crianças e adultos. Trata-se de um conto altamente recomendado e reproduzido com o acréscimo ou a diminuição de elementos narrativos, de acordo com a concepção dos autores e o contexto de produção da obra, entre outras possibilidades. Por isso, os contos se constituem como um gênero atualizável, propício às transformações do enredo, conforme a tradição e o contexto do lugar.

Nas últimas décadas, intensificou-se a publicação de novas versões dos contos tradicionais, revelando-se novos ângulos sobre essas estórias. Assim sendo, multiplicam-se nas livrarias as edições dos contos de fadas. Segundo Coelho (2012, p. 17), “o mercado oferece, em sedutoras edições ilustradas, toda uma literatura que parecia perdida no tempo: *A Bela Adormecida*, *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho* e muitos outros”. As versões publicadas se comprazem de um exercício de linguagem capaz de se apropriar e transformar o tradicional, permitindo ao leitor várias possibilidades de leitura. Essas obras (e não só elas) constituem processo intertextual evidente, pois “há um consenso que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado, solitário” (MARCUSCHI, 2008, p. 129).

Na visão de Ramos (2012), é comum, nos textos, o recurso à intertextualidade, essa autorreferência que faz à literatura, ocorrendo o mesmo com as imagens. Isso, às vezes, ocorre por meio de um texto parodístico – a apropriação de um texto anterior com finalidade crítica, satírica. Evidenciamos essa estratégia em *Uma Chapeuzinho Vermelho*, publicada por Marjolaine Leray (2012). Nessa obra, texto escrito e imagens se referem a dois personagens bastante conhecidos do público: o lobo e a Chapeuzinho. Todavia, os destinos dessas personagens não repetem os da versão tradicional: no lugar de uma menina desobediente, que sofre castigo para pagar pelo seu erro, surge uma menina audaciosa, que desfaz o simbolismo do medo, à medida que a obra instaura ações e imagens ligadas à astúcia, revelando, assim, uma nova Chapeuzinho Vermelho, cuja leitura será feita mais detidamente a seguir.

1.2 CHAPEUZINHO VERMELHO, POR MARJOLAINE LERAY

Da escritora e ilustradora francesa Marjolaine Leray, a obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*, traduzida, no Brasil, por Júlia Moritz Schwarz³, foi publicada pela Companhia das Letrinhas, em 2012. No título, chama a atenção o artigo indefinido “uma” acompanhando o nome da personagem que aparece em várias versões da história tradicionalmente contada por Perrault ou os Irmãos Grimm, propondo uma nova identidade para a personagem, visto que ela deixa de ser tolinha e passa a ser irônica. Podemos compreender a escolha por este artigo como a tentativa de marcar uma diferença, ou seja, o surgimento de uma nova Chapeuzinho, já que o artigo “a”, do ponto de vista semântico, designaria algo já conhecido (no caso, a personagem das versões tradicionais), delimitando-o, conforme Bechara (2010). A indefinição, configurada pelo uso do artigo “uma”, aponta para o caráter inovador da figura que irá ser apresentada no texto em perspectiva, pois seu ser e ação (enredo) não estão pré-definidos, seguindo uma tradição de Chapeuzinhos. Assim, o caminho a ser trilhado pela personagem está aberto na narrativa, assim como na imaginação do leitor.

Dessa maneira, já no título observamos que a obra se constrói estabelecendo uma relação com outra, fato que será demonstrado nesta análise. Para Kristeva (2012, p. 141), na esteira dos estudos de Bakhtin, “a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto). Nas palavras de Koch et. al. (2012), a intertextualidade ocorre quando um texto inclui outro (o intertexto) anteriormente produzido e que habita a memória discursiva de dada sociedade. A obra de Leray, desde o título, apropriase, em sua construção, de outros textos em torno da Chapeuzinho Vermelho. Neste trabalho, optamos por ler, na estrutura organizada pela autora francesa, também o texto produzido pelos Grimm, com o qual a narrativa dialoga, operando importante transformação, para constituir sua forma, possibilitando, assim, a construção de sentidos a partir do lido.

Na obra em análise, não temos a menção explícita ao intertexto alheio, mas percebemos claramente sua inserção, na medida em que utiliza personagens já conhecidos e retoma algumas cenas da história tradicional, embora os contextos e os elementos nelas presentes não apareçam da mesma forma do texto dos Grimm. A obra *Uma Chapeuzinho Vermelho* opera, portanto, uma intertextualidade implícita (KOCH et. al., 2012), pois toma

³ Neste trabalho, consideramos, para efeito de análise, a tradução brasileira.

para si o texto alheio e espera que o leitor, ativando sua memória cultural e discursiva, recupere essa presença, apesar de não explicitada.

Em Leray, a narrativa apresenta-se como diálogo, a partir de frases curtas e de imagens minimalistas que, sistematizando a trama, são extremamente expressivas e despertam o interesse e a criatividade do leitor. Aqui, já evidenciamos uma distância quanto ao texto dos Grimm, pois este não apresenta ilustração e configura uma narrativa com a presença de todos os elementos esperados para esse gênero – personagens, narrador, espaço, tempo, enredo.

Assim, desde o início da história *Uma chapeuzinho Vermelho*, percebemos que o enredo está diferente da versão tradicional. Na versão dos Grimm, fica evidente a presença de um narrador, cujo papel é apresentar as personagens, suas características e ações, no espaço e tempo. A mãe, ao pedir que a filha leve uma cesta de doces e vinho para avó doente, orienta Chapeuzinho e a adverte para que ela não se desvie do caminho. Já na obra de Leray (2012), a figura materna e a cena da mãe orientando a menina são suprimidas, dando lugar ao encontro abrupto da Chapeuzinho com o Lobo. Uma hipótese possível dessa supressão diz respeito ao compromisso de fazer da personagem a representação da criança autônoma, que, sem direcionamentos ou conselhos prévios dos adultos, sabe, lendo o mundo que a cerca, tomar boas decisões, resolvendo, por si mesma, seus próprios conflitos.

Quanto à presença da ilustração na obra apresentada por Leray, há intensa e significativa interação entre texto e imagem, pois narram, juntos, a história, de modo que há uma complementaridade constitutiva e inequívoca entre estes dois elementos. Na perspectiva de Góes e Alencar (2009, p. 31), o texto visual “tem uma narratividade, tem um peso tão importante quanto o da palavra”. As imagens se tornam de fundamental relevância para a adesão, o envolvimento das crianças porque elas gostam da surpresa e do inusitado que as imagens costumam provocar (RAMOS, 2010). As imagens presentes nas narrativas são essenciais para o leitor, pois, segundo Amarilha (2002, p. 41), oferecem a ele uma rica experiência do que se refere a cor, forma, perspectivas e significados. A autora cita ainda que, em alguns livros infantis, as ilustrações projetam as ações da narrativa, construindo o texto da história, interligadas ao escrito, como é possível perceber na obra de Leray (2012).

As imagens permitem o desenvolvimento de diferentes estratégias de compreensão do texto – antecipação, inferência e verificação –, principalmente em se tratando de leitores que ainda não dominam o código escrito, uma vez que eles constroem sentidos a partir das pistas que lhes são fornecidas, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de narrar e ter acesso ao mundo letrado. Isso fica evidente na obra de Leray, cujo entendimento do texto acontece por meio dos sentidos que o leitor atribui com base nos conhecimentos prévios que são

ativados enquanto realiza a leitura dos textos verbal e visual. As ilustrações da narrativa com garatujas infantis⁴ funcionam como contraponto irônico, pois, ao mesmo tempo em que as ilustrações possuem uma aparência infantil, inserindo a história no universo frequentemente tomado sob o signo da ingenuidade e inocência, elas também encenam episódios de certa violência (quando o Lobo arrasta Chapeuzinho para uma mesa e quando esta engana o bicho, dando-lhe uma bala – talvez envenenada – que lhe causa engasgo) e tecem a menina de um modo mais complexo, ao misturar inteligência, astúcia e, também, crueldade (traços habitualmente atribuídos ao adulto) nessa representação.

Na obra, há ilustrações em traços trêmulos e que aparentam pouca elaboração, no sentido de atribuir a paternidade das imagens à criança. Elas estão desenhadas com lápis nas cores preto e vermelho, estimulando a imaginação e a construção de sentidos. A cor vermelha aparece, apenas, na representação da personagem Chapeuzinho, proporcionando, já aqui, sentidos associados ao poder, à luta, à força, à vida, à transgressão, conforme dicionário de símbolos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009). A cor preta representa a figura do lobo e estaria associada à morte, ao luto, significados que podem ser aferidos na narrativa, segundo o desfecho desse temido animal.

Escritas com letra cursiva, as frases curtas tecem o diálogo entre Chapeuzinho e o lobo, constituindo a história. As letras, a exemplo das ilustrações, mudam de cor, indicando a autoria das falas dos personagens. Além disso, elas possuem tamanhos diferentes – ora são grandes, ora pequenas – cuja finalidade é transmitir a emoção das personagens e a entonação das vozes dessas figuras, enquanto dialogam. Antes de analisarmos mais detidamente a obra, vejamos a capa do livro.

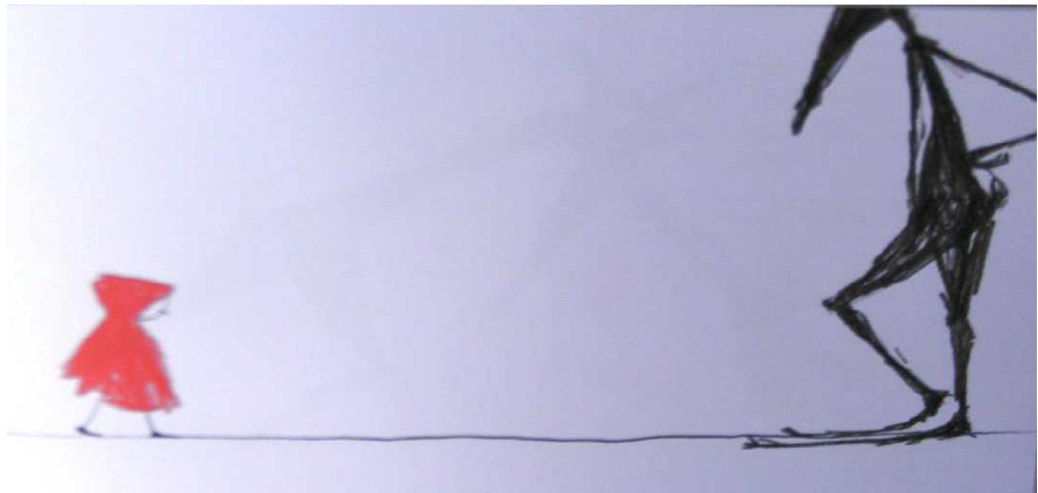
Figura 1: *Uma Chapeuzinho Vermelho*



⁴ Por garatujas infantis, Lowenfeld (*apud* OLIVEIRA; BOSSA, 1994) ressalta que, em torno dos três anos, a criança anima-se a realizar a representação intencional de um objeto concreto, bem como a descrição verbal do que desenhou. Assim, com o desenvolvimento de sua inteligência, ela começa a dar forma a figura humana, permitindo que o desenho fique mais elaborado.

Na figura 1, Chapeuzinho parece sair dos rabiscos que formam um mar vermelho e que tomam quase toda a capa do livro. Nesse cenário, a personagem possui estatura pequena e caminha aparentemente despreocupada, atualizando, neste primeiro momento, sentidos que vão de fraqueza, tendo em vista a sua fragilidade corporal, à tolice, visto sua ingênua tranquilidade, advinda do desconhecimento do que estava por vir. Tais significados aproximam-se daqueles veiculados no texto dos Irmãos Grimm, pois, neste, a menina, quando encontra o lobo, não reconhece nele um perigo, tanto que não apenas conversa amigavelmente com ele, mas também lhe fornece todos os dados necessários para localizar a casa da avó. Na próxima figura, o momento de encontro dos personagens é sugerido:

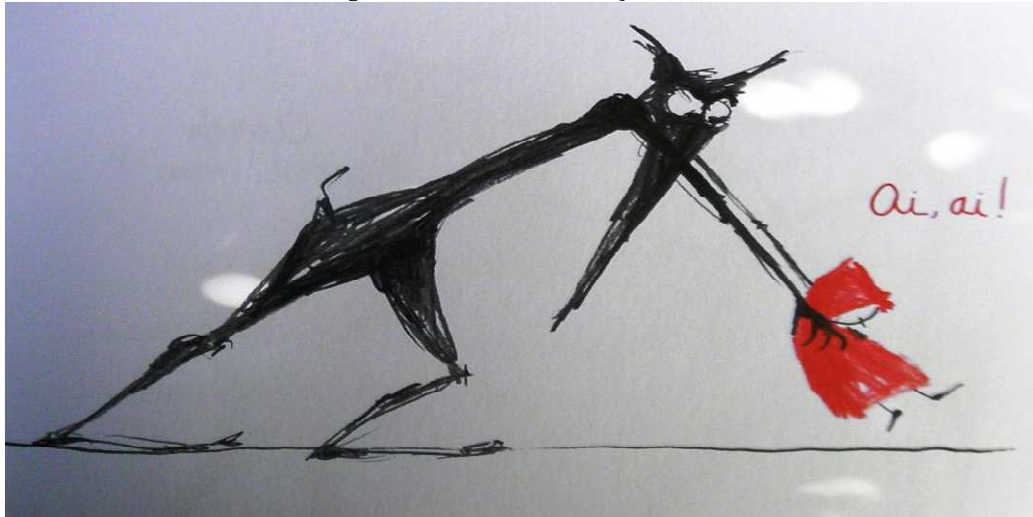
Figura 2: Encontro de Chapeuzinho com o lobo



A primeira página da narrativa flagra o momento em que Chapeuzinho, pequenina e olhando para o chão, segue uma linha cuja direção a levará ao grande lobo. A diferença de tamanho entre as personagens expõe a desvantagem física da menina em relação ao lobo. Além disso, enquanto Chapeuzinho caminha de cabeça baixa, o Lobo a espera, mais à frente, já observando seus passos, o que reforça a desvantagem da garota sobre o animal. Além disso, na ausência de um cenário – floresta, caminhos mais curtos ou longos, entre outros elementos presentes em outras versões conhecidas dessa história – e na presença da linha que, reta, leva a menina ao encontro do seu provável algoz, percebemos a ideia de certo fatalismo na cena, como se esse encontro fosse necessário, inevitável. O poder de ação da menina parece

enfraquecido, e a página branca, sem rotas de fuga possíveis, sugere essa configuração. Tal perspectiva começa a ser alterada na página seguinte

Figura 3: O lobo ataca Chapeuzinho



Na cena, o lobo ataca violentamente Chapeuzinho, tendo em vista que o corpo da menina parece flutuar em suas mãos e ela solta um gemido. Nessa atitude, observamos o mesmo perfil agressivo verificado no lobo da versão dos Grimm. Contudo, aqui, essa agressividade aparece acentuada, tendo em vista que, sem travar qualquer diálogo com a garota ou lançar mão de qualquer disfarce, já a toma à força, mostrando à priori sua intenção. Chapeuzinho não reage ao ataque, apenas demonstra estar incomodada com a brutalidade da fera.

Todavia, devemos nos questionar como a menina passou pelo lobo, haja vista que o animal a prende depois que ela cruzou seu caminho, como atesta a ilustração. Dessa maneira, é razoável considerarmos duas compreensões: ou Chapeuzinho não avistou o lobo, reforçando a ideia de distração e de ingenuidade, pelo fato de a personagem não andar precavida; ou Chapeuzinho, apesar de ter percebido o lobo, seguiu seu caminho, indiferente ao animal, o que sugere destemor e confiança em si mesma. Como veremos, no decorrer desta análise, a segunda alternativa prevalece, uma vez que a narrativa de Leray irá proceder, em certo grau, a desconstrução da narrativa dos Grimm, afirmando-se como uma leitura crítica da tradição.

Num contexto de problematização das grandes narrativas e da dessacralização dos clássicos, a modernidade proporciona ambiente favorável aos deslocamentos e novidade literários. Dessa maneira, Sant’anna (2003, p. 8) relaciona a paródia a este cenário histórico-estético, pois “a frequência com que aparecem textos parodísticos testemunha que a arte contemporânea se compraz num exercício de linguagem onde a linguagem se dobra sobre si mesma num jogo de espelhos.” Na perspectiva desse estudioso, a paródia pode ser definida como um desvio total da organização ideológica do texto parodiado, constituindo, portanto, como espelho invertido.

Pouco a pouco, a narrativa em análise desvia-se da versão tradicional, sobretudo por confundir dois lugares: a infância e o mundo adulto. Como veremos, Chapeuzinho irá se revelar como ser autônomo, divertido e perspicaz, ao ponto de enganar e frustrar a ação violenta do lobo. Além disso, quebrando a ideia de destino evocada na página inicial, a menina, a partir de sua figuração visual, não revela sua fisionomia – seu rosto é amorfo, sem marcas que sinalizem os olhos e a boca –, a despeito do lobo, que, a partir da segunda página, tem seu rosto revelado. Esse detalhe, quando relacionado ao título do livro que utiliza o artigo “uma” para acompanhar o substantivo ao qual se liga, reforça o caráter indefinido da personagem, marcando sua diferença quanto as Chapeuzinhos das outras histórias conhecidas: sem cara definida, essa personagem parece não seguir fielmente nenhum paradigma, alimentando a ideia de liberdade na constituição dessa personagem, apesar de, claramente, estar articulada a uma outra, pela intertextualidade que forma a narrativa. Prossigamos na leitura da obra:

Figura 4: Começa o diálogo entre os personagens



A figura mostra o início do diálogo entre o Lobo e a Chapeuzinho. A fera agarra a menina de modo brusco, possivelmente subestimando sua capacidade de revidar, tendo em vista que a presa é uma criança e, portanto, com limitações físicas que, possivelmente, a impediria de resistir. Chapeuzinho, neste momento, parece cumprir um destino, um caminho já traçado para ela, tal como a linha reta rumo ao lobo, na primeira página, parece sugerir. Do ponto de vista histórico e cultural, não há contra Chapeuzinho apenas um lobo cuja força é superior a sua – um obstáculo concreto –, mas todo um passado – um obstáculo, digamos, simbólico –, isso porque não é comum que uma criança consiga se livrar de uma armadilha de tamanha proporção.

Seguindo o enredo da narrativa, o lobo diz a Chapeuzinho que é melhor ela vir com ele até a mesa. A menina, já em cima do móvel, pergunta à fera se eles irão comer. Assim como sucede na versão tradicional, o lobo aparece, nas ilustrações que compreendem esse trecho, aterrorizante e furioso, possuindo domínio da situação. A atitude ríspida que demonstra ao agarrar Chapeuzinho revela sua superioridade física e que é capaz de engoli-la inteirinha, devendo esta obedecê-lo, se não quiser ser devorada. Com a cara de malvado, o lobo parece faminto e caminha apressado em direção à presa. Porém, Chapeuzinho não se intimida diante da situação, o que demonstram as perguntas: “aonde?” e “vamos comer?”, direcionados ao lobo. Vejamos a resposta dessa última indagação na figura seguinte:

Figura 5: O lobo pronto para devorar Chapeuzinho

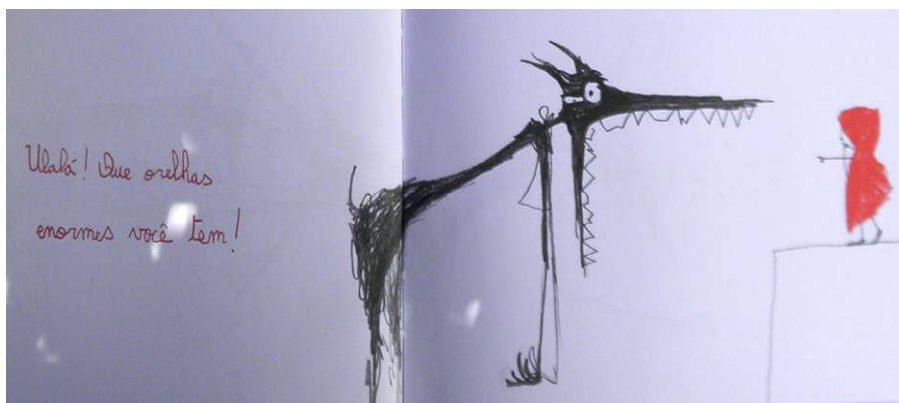


Mostrando-se preparado e decidido a devorar Chapeuzinho – os braços e bocarra abertos em direção à menina demonstram isso –, a figura do Lobo contrasta com a tranquilidade da garota, que, com os bracinhos finos e um dos pés para trás, aparenta certa cautela diante daquela criatura assustadora. Entretanto, para o leitor que já conhece o desfecho desta narrativa, os gestos corporais de Chapeuzinho podem denotar também fingimento, no sentido de desejar aparentar fragilidade e estupidez, para enganar o lobo e, assim, garantir o êxito do golpe desferido contra o inimigo.

Na figura ainda em perspectiva, observamos que o Lobo responde a Chapeuzinho por meio de uma metáfora que faz referência ao próprio corpo da menina, tendo em vista a representação visual da personagem, predominantemente marcada pelo vermelho. Para demonstrar o bote dado pela fera em Chapeuzinho, a autora destaca a metade da frase, “Sim! Um pedaço de carne bem vermelha e sangrenta!!!”, aumentando o tamanho da letra, para causar o efeito desejado: a ira, o grito, simulando as emoções do animal.

Desse modo, Leray (2012) dá ênfase às imagens e aos signos verbais, constituindo, ambos, material relevante para o entendimento do texto. Como já foi ressaltado, as imagens desempenham um papel importante na narrativa, uma vez que contribuem para ampliar as capacidades de percepção e compreensão do texto (FARIA, 2008). Mais do que isso, “A ilustração constitui, às vezes, um acontecimento narrativo, oferecendo informações que o texto escrito, em geral enxuto por adequação à competência textual do destinatário, não ofereceu” (PAIVA, 2008, p. 85). Observamos isso nas cinco ilustrações seguintes, nas quais podemos perceber uma gradação, marcando não apenas a aproximação corporal entre as personagens, mas também a progressiva perda do medo ou da necessidade de aparentar temor de Chapeuzinho, que, com desenvoltura, abre a boca do lobo, colocando sua cabeça ao alcance de seus dentes. Vejamos as páginas que começam essa gradação:

Figura 6: Chapeuzinho contempla as orelhas do lobo



Na figura, observamos a menina admirar-se do tamanho das orelhas do lobo. Com uma conhecida expressão francesa, “Ulalá!”, Chapeuzinho reforça essa admiração apontando com o dedo para o objeto de seu olhar. Por sua vez, o animal abre a bocarra assustadora, mas sem, aparentemente, interferir no estado de contemplação da personagem. A menina não se cala e inicia o tradicional diálogo com a fera, no qual observa aspectos físicos do lobo. Na obra em análise, a narrativa retoma frases que prenunciam o reconhecimento do lobo, do perigo que se estava correndo, pela menina, tal como ocorre na versão dos Grimm, no momento em que ela se depara com esta fera, na casa de sua avó. A diferença é que, no universo tecido por Leray, há uma quebra de tom⁵, causada tanto no uso da linguagem num registro mais coloquial – “Gente, que dentões!” –, quanto pela constatação de um defeito no lobo que instaura no texto certa dimensão cômica. Aqui, também evidenciamos certa desconstrução pela qual a paródia se configura: observamos a inversão, a troca de uma configuração mais solene, que aprofunda o drama vivido por Chapeuzinho na versão dos Grimm, para adotar uma expressão mais desbocada, cômica por excelência. É o que pode ser verificado a seguir:

Figura 7: Chapeuzinho admira os dentões da fera

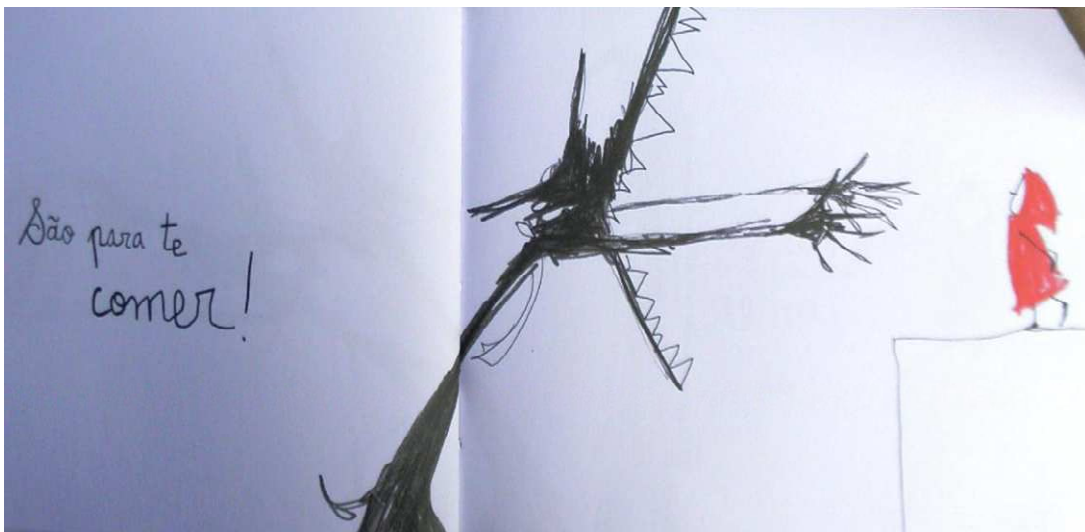


Mediante a situação, percebe-se, na figura seguinte, que o lobo fica bastante furioso. Ele se afasta da menina, estica os braços, arregala a bocarra e tenta agarrar Chapeuzinho, ao

⁵ Para Bosi (2003, p. 468), o tom “designa em literatura as modalidades afetivas da expressão”.

mesmo tempo em que diz, alterando a voz, que aqueles dentões são para comê-la. A autora, para seduzir ainda mais o leitor, destaca o tamanho da letra do verbo que expressa o desejo do lobo, marcando, a partir daquele momento, que Chapeuzinho estaria em apuros e com pouca ou nenhuma oportunidade de livrar-se de suas garras. A modificação do tamanho da fonte também parece acentuar o momento em que o lobo chega ao ápice da revelação de sua intenção com Chapeuzinho, já sinalizada nas ilustrações anteriores. Ao contrário, na história dos Grimm, onde a intenção do lobo só é revelada à menina nos instantes finais do enredo, aqui, não encontramos nenhuma sutileza ou disfarce do Lobo no trato com Chapeuzinho. O Lobo, desde o início, mostra para o que veio, atualizando a expectativa que o leitor possui sobre essa personagem, na medida em que este recupera, em sua leitura, os padrões de comportamentos dessa figura veiculados nas histórias tradicionais. O mesmo não se aplica a Chapeuzinho Vermelho, como explicaremos a partir de agora.

Figura 8: O lobo revela seu desejo



Após a revelação do Lobo, a menina, sem demonstrar temor, retruca: “Não, senhor!”. Essa frase, além de revidar a ameaça realizada, marca o surgimento de uma Chapeuzinho singular que, sagaz, aciona estratégia capaz de neutralizar a força bruta do lobo. Atualizando o velho paradigma potência física versus inteligência, a narrativa encena a vitória da palavra, da astúcia e da esperteza do ser criança, sobre o impulso e a ferocidade animal. Para continuarmos a análise, observemos a figura que segue:

Figura 9: O lobo fragilizado

Percebemos uma mudança em relação à imagem da menina que surge, pela primeira vez, de frente, com o rosto impresso na página. Também o Lobo aparece com os olhos diante do leitor, como que o encarando. É evidente o aspecto desolado e confuso desprendido desses olhos, reforçado pela cabeça baixa e pelo modo como o animal posta seus braços rente ao seu corpo, ao contrário das expressões exageradamente monstruosas, demonstradas por um festival de bocas e braços escancarados, nas ilustrações anteriores. Chapeuzinho parece contemplar o lobo reconhecendo seu frágil momento. A figuração da personagem com os braços cruzados denota esse instante de cálculo e de controle da situação. Agora, é a Chapeuzinho que dá as cartas, e isso pode ser demonstrado pela observação de que a menina, a partir desse trecho da narrativa, faz afirmações, segura de si, enquanto que ao Lobo cabe indagar a garota, mal disfarçando a desorientação provocada pela nova situação que enfrenta:

Figura 10: O lobo indeciso

Ao ouvir da menina que ele possuía mau hálito, o lobo utiliza sua mão direita apontando para si, num gesto que indica surpresa com a avaliação realizada a seu respeito. Daí por diante, ele, de olhos arregalados, começa a ficar ainda mais inseguro e constrangido, abrindo cada vez mais brechas para o domínio da situação pela menina. A comicidade da cena pode ser vislumbrada em vários ângulos: no apontamento do defeito no outro, como já indicamos anteriormente; no absurdo que é algo tão bobo ter conseguido afetar, com tamanha proporção, o Lobo; e na aparência de candura fabricada pelas mãos juntas e o movimento do pé direito da Chapeuzinho, que tenta forjar a imagem daquela que somente deseja ajudar. É perceptível a inversão operada na narrativa em relação à história dos Grimm, haja vista que é o Lobo aquele que atualiza o papel de sujeito ingênuo, levado por boa conversa, que, no caso da narrativa de Leray, caracterizada pela economia dos recursos expressivos, inclusive das falas que tecem o diálogo entre as personagens, sequer ocorre devidamente, o que intensifica os sentidos de imbecilidade e imprudência em torno da fera.

Prosseguindo, Chapeuzinho, mostrando-se amiga, oferece uma bala ao Lobo, capaz de, supostamente, amenizar ou eliminar o mau hálito do bicho. Até aqui, e no decorrer da narrativa, o animal não desconfia do plano da menina e age ingenuamente, tanto que até agradece Chapeuzinho pelo doce que será, mais tarde, responsável por sua ruína: Veja ilustração:

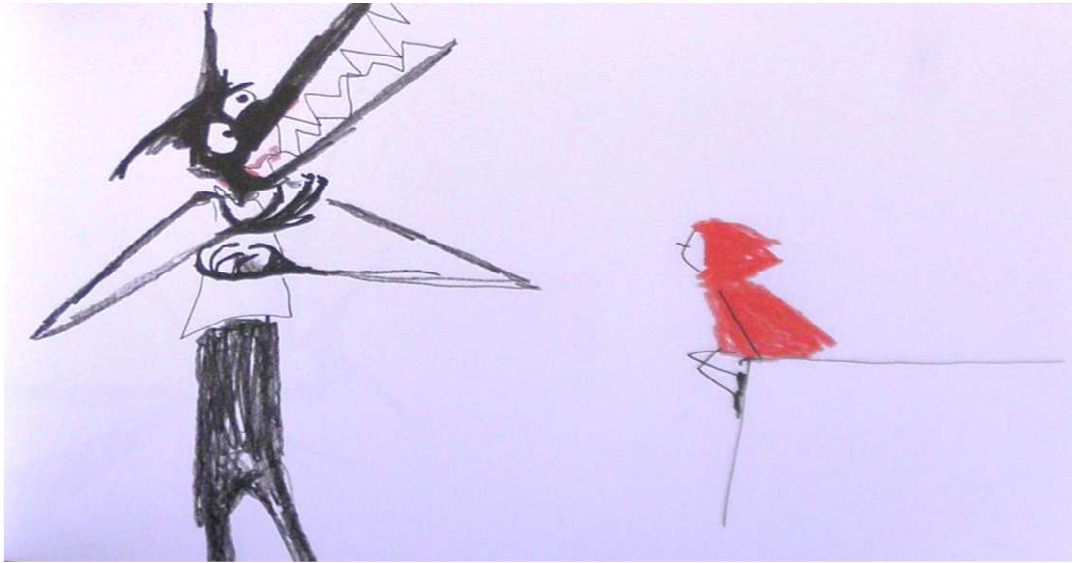
Figura 11: O plano infalível de Chapeuzinho



Aproximando-se do final de nossa análise, mediante as considerações tecidas até aqui, podemos afirmar que o conto *Uma Chapeuzinho Vermelho*, utilizando-nos das palavras de Sant’anna (2003, p. 48), é “uma interferência no circuito. Não pretende re-produzir, mas produzir algo diferente”, através de um olhar crítico sobre o intertexto, invertendo seu significado. Tal percurso trilhado, portanto, encena uma relação intertextual de tipo parodística ou uma intertextualidade das diferenças (SAN’ANNA, 2003), desvelando níveis profundos de significado não apenas na paródia, mas também no texto parodiano. Pela obra que ora analisamos, fica mais claro observar o modo como as personagens Lobo e Chapeuzinho, na versão tradicional, são mais simples e desencadeiam ações mais previsíveis. Da mesma forma, a partir da narrativa dos Grimm, salientamos a excepcionalidade de um Lobo desprevenido e tolo, e de uma Chapeuzinho astuta, que se distancia bastante do padrão oferecido pela versão tradicional. Desnuda-se, portanto, mais uma vez, a troca de papéis exercidos por estes personagens. O lobo foi ludibriado pela aparência, ou melhor, pelas marcações simbólicas em torno da perspicácia da criança. Como na versão tradicional, também, aqui, temos uma lição semelhante: a insensatez de se fiar na aparência das coisas, dos seres e da linguagem.

Ao engolir a bala, seguindo a solicitação da menina, o Lobo passa mal, numa provável situação de engasgo. Mediante tal situação, Chapeuzinho estica-se em direção ao lobo que sufocado tenta tirar a bala da boca, mas não consegue. Nesta cena, o modo como a menina observa a agonia do bicho é um pouco chocante: de forma serena e demonstrando bastante atenção, ela parece não querer perder nenhum movimento do inimigo, vergando seu corpo para frente, no sentido de acompanhar, mais de perto, o fim da fera. Tendo em vista que Chapeuzinho representa a criança no conto, é no mínimo perturbador observar a dissimulação artilosa de que foi capaz a personagem. De certo modo, a narrativa rompe com a concepção idealizada da criança, segundo a qual ela é a própria materialização da pureza e do divino, pondo, em seu lugar, uma figura complexa, capaz de, como todo ser humano, agredir, doando-lhe mais humanidade, porque representada sem maniqueísmos.

Figura 12: Chapeuzinho derrota o rival



Antes de passarmos às páginas finais do livro, é importante relembrarmos o desfecho dessa história na versão dos Grimm. Neste, surge a figura de um caçador, que, observador e prestativo, percebe o que acabara de acontecer: o lobo tinha engolido a velha senhora indefesa, que morava, sozinha, na floresta. O caçador caracteriza-se como excelente leitor que, pelas pistas deixadas, estranha o barulho na casa da idosa (“Como pode uma velhinha roncar desse jeito?”) e descobre o triste acontecimento. Disposto a salvar a senhora, corta a barriga do lobo e retira de lá a vovozinha e Chapeuzinho Vermelho. Após ser salva, Chapeuzinho pegou pedras e as pôs na barriga do lobo, o que fez com que este caísse morto. Analisando a versão dos Grimm, até aqui, percebemos a centralidade ocupada pelo caçador na resolução do problema. Ao contrário dessa narrativa, em *Uma Chapeuzinho Vermelho*, não temos essa figura heroica que, movida apenas pela bondade e senso de justiça, decide interromper sua rota para ajudar os outros. Vejamos a página final da obra de Leray:

Figura 13: Chapeuzinho se revela para o leitor



Primeiramente, é relevante anotar que, anteriormente a essa página, temos uma outra em branco, denotando, possivelmente, o desaparecimento do Lobo, eliminado, conforme vimos, pela degustação de uma bala, talvez, envenenada, dada ao animal por Chapeuzinho. A essa página em branco, segue outra onde aparece a ilustração da personagem feminina de frente para o leitor. Demonstrando coerência no traço que grafa a menina, mais uma vez, encaramos uma imagem de alguém sem rosto, aparentemente encoberto por parte do capuz. A despeito disso, o texto verbal revela a menina, quando esta julga seu rival. Ao avaliar o Lobo como “Tolinho”, verificamos que todas as ações realizadas até este momento podem ter sido planejadas maquiavelicamente e conduzidas, com esmero, até o êxito final. Nesse percurso, evidenciamos que Chapeuzinho reivindica para si o lugar de caçadora e relega ao lobo o papel de presa, subvertendo as expectativas quanto ao que era esperado para a situação. Sem precisar de intervenção externa, de alguém que a proteja e que resolva os seus problemas, a menina, contando apenas com sua perspicácia e coragem, consegue, não apenas desviar-se do perigo, mas acabar definitivamente com ele.

Diante do que apresentamos, podemos dizer que a narrativa de Leray constitui sucessivos deslocamentos no plano formal e de sentido projetados no intertexto que parodia. Contudo, é na cena final que verificamos o máximo da subversão efetuada. Ao invés de propor a representação da criança como corpo dócil e ingênuo, ao qual é preciso salvar, Leray atribui à infância sentidos articulados à autonomia, à liberdade e à possibilidade de os pequenos caminharem por seus próprios passos. Como o Lobo, também nós, leitores, somos presos na armadilha criada por Chapeuzinho, pois, ainda que, pelas pistas jogadas pelo texto,

sejamos capazes de duvidar do altruísmo dessa personagem, ficamos surpresos, sobretudo, pelo cinismo e desfaçatez com os quais a menina, no final, se revela.

Concluindo esse capítulo, afirmamos que na obra analisada, logo nas páginas iniciais, há indícios – e depois, no final da narrativa, a confirmação –, de que os papéis das personagens são subvertidos, como já insistimos anteriormente. A protagonista da história, pelos gestos realizados na trama, é configurada pelo signo da autonomia e liberdade. O comportamento de Chapeuzinho, portanto, se assemelha à representação de criança que temos na atualidade, que, usufruindo de certa inpedência, constitui-se um sujeito capaz de, a despeito de certas limitações de experiência, tomar decisões, protegendo-se e solucinando seus próprios conflitos. Tal perspectiva é bem diferente da que predomina na versão clássica, visto que a menina configura sujeito tutelado que confia e não reconhece o inimigo, necessitando de um herói, para tirá-la da confusão que se meteu.

A seguir, discorreremos sobre a relevância dos contos de fados como recurso importante para o desenvolvimento da criança, a formação da personalidade e sua inserção em práticas leitoras; sobre algumas perspectivas do ensino de literatura e letramento literário, bem como as rodas de histórias exploradas numa perspectiva intertextual, como uma possibilidade de inseri-la no universo da leitura e da escrita, a partir da Educação Infantil. Finalizamos o capítulo com o produto⁶ desenvolvido em nossa pesquisa: uma sequência didática.

⁶ Os produtos didáticos e pedagógicos podem suprir necessidades locais (escola que serviu como campo de pesquisa) referentes às questões consideradas deficitárias no atual estágio em que se encontram. Livro didático, documentário, sequência didática, software, jogo educativo, guia/orientações para docentes e outros podem ser considerados produtos.

2 CHAPEUZINHO VERMELHO: DA TEORIA À PROPOSTA DIDÁTICA

2.1 O POTENCIAL EDUCATIVO DOS CONTOS DE FADAS

É sabido que os contos de fadas agradam bastante as crianças, ao ponto de elas, frequentemente, pedirem que os adultos repitam a estória que acabou de ser lida. Várias são as razões que explicam o fascínio por este gênero, mas, talvez, poderíamos destacar que os contos são de natureza espiritual/ética/existencial e estão ligados ao sobrenatural, ao mistério do além-vida, visando à realização interior do indivíduo (COELHO, 2000). Além de agradar aos pequenos, esses contos também podem contribuir para a formação de leitores, tendo em vista que a criança experimenta essa arte, recriando-a, a partir de suas características e experiências próprias, o que lhe possibilita a ampliação do viver, o enriquecimento e a reestruturação de suas experiências.

Os contos de fadas possuem potencial educativo pelo próprio processo de apreender o texto, em suas relações internas e com o mundo. Segundo Bettelheim (2006), eles são como um canal que pode encaminhar a criança para a percepção significativa da vida. Mas, para que isso aconteça, a história deve prender a atenção da criança, entretendo-a e despertando a sua curiosidade. Deve, pois, relacionar-se com aspectos de sua personalidade, promovendo, aos poucos, a confiança da criança em si e em sua capacidade de interpretar o mundo.

Esse potencial educativo pode ser realizado a partir de uma mediação adequada do professor através da contação de estórias, exploração lúdica do texto, em que se estabelece uma parceria baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação com vistas à construção de sentidos do lido. Para tanto, faz-se necessário possibilitar à criança momentos de interação e reflexão enquanto a leitura está sendo realizada, estimulando a

imaginação, a expressão oral, o pensamento crítico, a elaboração de conceitos, contribuindo para que elas avancem em seu desenvolvimento e sejam capazes de realizar leituras prazerosas e autônomas.

Conde (1996) aponta que os contos de fadas fornecem preciosa contribuição à educação. Sua principal função centra-se no nível afetivo, dando oportunidade às crianças de lidarem com seu mundo interior, através da identificação com os personagens e com situações conflituosas que caracterizam esse tipo de histórias. Seu caráter feérico⁷ mantém acesa a imaginação dos pequenos leitores. Assim, o desejo das crianças por ouvir e ler contos de fadas é incentivado, entre outros fatores, pela tensão e movimento característicos do enredo, que mantém um diálogo entre o real e o imaginário. O autor afirma ainda que o conto de fadas possibilita o afloramento das vozes infantis e promove modelos capazes de orientar a produção de leituras e de escrita pelas crianças.

Na opinião de Bettelheim (2006), a vivência dos pequenos com os contos de fadas tem uma conexão com suas práticas sociais e contribui para a formação de sua personalidade. A leitura desse gênero é importante, pois a partir dela as crianças podem lidar com problemas de ordem psicológica, reintegrando sua personalidade. Ao ler ou ouvir contos de fadas, a criança participa da história junto com os personagens e relaciona as situações contadas com aquelas vivenciadas na sua realidade. Desse modo, a fantasia torna possível organizar as percepções, vivenciar e resolver conflitos que, para as crianças, pareciam de difícil solução. O autor retrata o conto de fadas como uma forma artística, demonstrando que

[...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 2006, p. 20).

O prazer experimentado pelo leitor advém de suas qualidades literárias. Segundo Bettelheim (2006), isso ocorre porque antes de tudo o conto de fadas é uma obra de arte, pois

[...] o prazer que experimentamos quando nos permitimos ser sensíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos, não vem do significado psicológico de um conto (embora isso contribua para tal) mas de suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. Ele não poderia ter seu impacto psicológico sobre a

⁷ O termo feérico é relativo a fadas, ao mágico, fantástico ou maravilhoso (COELHO, 2000).

criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte (BETTELHEIM, 2006, p. 21).

Na opinião de Ostrower (*apud* CAVALCANTI, 2002), o sentido fundamental da arte é possibilitar um viver mais intenso e cheio de significado, que enriqueça o ser humano, permitindo-lhe reestruturar suas experiências em vários níveis de consciência, fazendo com que passe a compreender o mundo em sua complexidade, intensificando, assim, o sentido da vida. Isto acontece porque a “literatura como toda forma de [...] arte tem uma energia própria; essa energia emana e pulsa por meio da palavra, que, antes de ser uma palavra qualquer, é a expressão máxima da capacidade de representação” (CAVALCANTI, 2002, p. 41). Para Cavalcanti (2002), a arte nos possibilita um olhar múltiplo e transformador, a partir do qual nos construímos dentro de um universo amplo de possibilidades.

Assim, os significados propiciados ao leitor por um conto são diferentes devido à linguagem plurissignificativa, à complexidade de sua estrutura e universo, bem como de acordo com necessidades e interesses de cada leitor, em vários momentos de sua vida. Com o passar do tempo, a criança pode reler o conto, ampliar os significados construídos anteriormente e modificá-los a partir de uma leitura mais madura, resultante do seu conhecimento de mundo, de seus valores e experiências etc.

De acordo com Abramovich (1991, p. 17), “ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento”. Assim sendo, a leitura de bons textos, dentre os quais os contos de fadas, permite a criança perceber em uma personagem características semelhantes às que ela possui, além de possibilitar a sua inserção em outros mundos. Por isso, é fundamental que a leitura desse gênero seja uma prática frequente nas creches e pré-escolas, garantindo, sobretudo, a iniciação da criança no mundo da leitura e da escrita. A esse respeito, Cavalcanti (2002, p. 43) afirma que

[...] a criança ‘iniciada’ no mundo da leitura pelo viés do conto de fadas tem grande possibilidade de tornar-se alguém com capacidade criativa e sensibilidade para o estético, portanto de se acolher dentro das diversidades e antagonismos que refletem o *modus vivendi* do sujeito humano.

Nesse sentido, não significa que os contos de fadas têm a capacidade de integrar, de modo absoluto, a personalidade da criança ou modificar sua estrutura psíquica, mas que eles podem contribuir para que ela vivencie momentos possíveis de sublimação, subjetividade e transformação, buscando a realização interior para que se torne um adulto mais humano, solidário e capaz de amar o próximo, além de ter condições de poder estar em contato com o mundo simbólico na sua plenitude (CAVALCANTI, 2002).

Acreditamos que a possibilidade de formar adultos mais humanos, reflexivos e conscientes se constitui como a principal tarefa do professor comprometido com a formação humana dos pequenos hoje, pois, segundo Cavalcanti (2002, p. 44),

[...] ensinar a ler significa muito mais do que instrumentalizar o sujeito para o exercício do código linguístico. Contar histórias para as crianças vai muito além de diverti-las porque toca em questões essenciais da existência.

Desse modo, para que as crianças se tornem leitoras autônomas e proficientes, é fundamental que as instituições educativas propiciem o contato frequente das crianças com os contos de fadas, incentivando-as, desde cedo, a conhecerem as características próprias do gênero através de um trabalho competente e sistemático, incorporando a sua dimensão lúdica. Para tanto, é relevante lançar mão de estratégias diversificadas que motivem os leitores iniciantes a se encantar pelas histórias. É imprescindível organizar tempo e espaço para a vivência com os livros, proporcionando momentos onde a criança leia por ler, sem outra finalidade a não ser a de sentir prazer, ao experimentar o mundo da escrita. Tal prática afasta-se de uma abordagem que trata as obras como pretextos para abordar conteúdos.

Destarte, a criança pode estabelecer uma relação prazerosa e afetiva com o texto literário, cultivando, por meio dele, novas emoções e fantasias. Além disso, o contato com as obras, desde cedo, permite à criança familiarizar-se com as estruturas linguísticas, mesmo antes de escrever convencionalmente, o que pode inseri-la em situações de aprendizagens que favoreçam o letramento literário, uma vez que ela pode construir afetos, ideias e conhecimentos a partir da leitura de obras literárias independente da plena decodificação do código escrito.

É através da leitura, do contato com o texto literário, que se constrói novas aprendizagens. Isto ocorre porque a obra literária possui imagens e temáticas relacionadas à cosmovisão infantil, adequando, não sem conflitos, a literariedade à percepção da criança, instigando os sentidos, ao invés de acomodar-se, servilmente, ao que é identificado como

mundo infantil. Nesse sentido, é importante a entrada da criança, que tem especificidades, na leitura da literatura que tenta dialogar com esse público de modo especial.

No próximo item, discutimos aspectos relevantes sobre o ensino de literatura no contexto da Educação Infantil, relacionando-os à sequência didática produzida e aplicada no campo de atuação de nossa pesquisa.

2.2 PERSPECTIVAS DE ENSINO DA LITERATURA SUBJACENTES À PROPOSTA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Educação Infantil é a “primeira etapa de educação básica, oferecida em creches e pré-escolas [...] que educam e cuidam das crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 12). Nesses espaços educativos públicos ou particulares, as crianças vivenciam atividades distintas, no período diurno, em jornada integral ou parcial. Assim, a Proposta Curricular das Instituições de Educação Infantil deve contemplar e garantir o cumprimento das funções sociopolítica e pedagógica, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena e sua integralidade.

Ainda com base no referido documento, que orienta as práticas educativas nas creches e pré-escolas, “é dever do estado garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2009, p.12), oferecendo condições para que a criança usufrua de seus direitos assegurados na lei e, assim, possa expandir os conhecimentos de diferentes naturezas, uma vez que, sendo um sujeito histórico, ela poderá através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, individualmente ou em grupo, brincar, imaginar, fantasiar, observar, experimentar, narrar, questionar e construir diferentes saberes por meio da inserção das múltiplas linguagens exploradas nas instituições de Educação Infantil, a exemplo das brincadeiras, das cantigas, das obras literárias etc, entre outras linguagens que fazem parte do universo infantil.

Através da literatura infantil, as crianças podem vivenciar experiências lúdicas e prazerosas que promovam o conhecimento de si e do mundo, tornando-se capazes de ampliar seus repertórios de narrativas, de apreciação e de interação com a linguagem oral e escrita. O texto literário se constitui como um recurso essencial para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e cultural da criança, porque estimula a imaginação, a fantasia, a

sensibilidade, a criatividade, a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, a ampliação de saberes, a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade.

A criança é inserida no processo de formação leitora a partir do momento em que tem acesso a poemas e narrativas através da oralidade, mesmo que ainda tenha pouco domínio sobre o mundo letrado. Quando se canta para acalantar um bebê, a criança já está sendo introduzida no universo da literatura oral, e essa experiência com o estético pode permanecer na psique infantil, ajudando, inclusive, a fomentar o processo de formação leitora na escola. Por meio de parlendas, trava-línguas, cantigas de rodas, entre outros textos, os infantes vão se envolvendo com diferentes formas poéticas que despertam o gosto pela leitura.

Na Educação Infantil, o professor precisa ler, cotidianamente, diferentes gêneros, sobretudo textos curtos e, de preferência, com ilustrações, para atrair a atenção das crianças. Através das ilustrações e dos enredos constituídos, segundo um compromisso estético, relacionados à vivência dos pequenos e mediante uma abordagem lúdica das palavras, as crianças começam a interagir com as personagens e a conviver com o mundo das letras, podendo tornar-se bons leitores. Sobre isso, Silva (2003, p, 16) afirma:

As histórias devem ter enredos simples, vivos e atraentes, contendo situações que se aproximem o mais possível da vida da criança, de sua vivência afetiva e doméstica, de seu meio social, de brinquedos e animais que a rodeiam, [...] ela pode integrar-se com os personagens, consegue 'viver' os enredos e sentir-se no 'lugar' em que os episódios narrados ocorrem.

É comum algumas crianças trazerem para os espaços educativos um amplo repertório de histórias contadas pelos seus familiares: contos de fadas, lendas, adivinhas, entre outras expressões. Além de selecionar histórias diversificadas para ler com as crianças, é importante que o professor demonstre interesse em conhecer o repertório que elas escutam em parceria com os pais, avós, visto que eles podem ser uma rica fonte de informação cultural.

Esse repertório familiar poderá contribuir para a elaboração de propostas de trabalho do professor e deve ser explorado, compartilhado e ampliado, a partir do acervo literário que é disponibilizado nas creches e pré-escolas brasileiras, através do Plano Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE, bem como por meio das parcerias feitas com instituições privadas.

Com base nas DNCEI (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas que compõem a Proposta Curricular da Educação Infantil devem contemplar as interações e brincadeiras e, a partir delas, possibilitar o convívio com diferentes suportes textuais orais e escritos,

estabelecendo uma relação prazerosa e expressiva com a leitura de obras literárias, de modo que possam interligar as experiências vivenciadas em sua realidade com o universo ficcional. Segundo Parreiras (2009, p. 31), desde cedo, “a criança se familiariza com os livros, troca experiência com os colegas, brinca com o livro, o faz de cama, de carrinho”. Oferecer livros a criança como se aqueles fossem um brinquedo significa cultivar uma relação afetiva com esses textos, contribuindo para despertar as mais variadas emoções durante todas as etapas da Educação Infantil. Parreiras (2009, p. 28) ressalta ainda que

[...]a aproximação da criança com os livros deve acontecer como a aproximação com os brinquedos: ver, tocar mãos e pés, levar a boca.... Primeiramente, uma relação lúdica, de brincadeira mesmo. A criança precisa sentir e gostar do livro. Depois, a relação se estreita pela experiência que o ser humano vai adquirir com ele.

Desse modo, o livro passa a fazer parte da vida da criança, sob um viés amoroso. É o mesmo autor que adverte: “primeiro contato da criança com o livro, com a leitura [...], fortalece sua busca e seu interesse pelo desconhecido e estimula o surgimento de muitas fantasias decorrentes: das páginas passadas, das cantigas e dos versos escutados” (PARREIRAS, 2009, p. 29). Além disso, o livro se constitui para o leitor iniciante como uma representação de mundo importante, pois permite que a criança construa, por meio dele, sentidos. Por isso, os infantes precisam ser encorajados a se lançarem no universo dos livros, garantindo-lhes, nessa apropriação, experiências prazerosas, onde as brincadeiras favoreçam aprendizagens distintas. Parreiras (2009, p. 30) afirma que “o livro passa a ser um objeto por ela querido e a leitura vai entrando lenta e naturalmente em sua vida, permitindo-lhe, cada vez mais, brincar, participar, partilhar, opinar”. Nesse sentido, a leitura possibilitará a formação de um sujeito participativo, questionador, crítico, capaz de ler e produzir textos coletivos e atividades artísticas diversificadas.

Nas creches e pré-escolas, a literatura deve ocupar lugar de destaque, atrelado aos diferentes materiais de leitura e escrita que precisam ficar ao alcance das crianças de modo que elas possam, sempre que sentir desejo, manusear, folhear, livros, poemas, revistas, histórias em quadrinhos, etc. Para Corsino (2010, p. 204), “os livros precisam ser arrumados de maneira a serem vistos, manipulados, consultados, relidos, apreciados”. No momento em que as crianças manuseiam os livros, é fundamental que o professor observe, atentamente, suas atitudes, respeite seus silêncios e as suas falas para que o processo de aquisição da leitura aconteça, gradativamente.

A intervenção do professor deverá ocorrer, no momento oportuno, contribuindo para que a criança construa a imagem da leitura como uma atividade prazerosa e significativa. Cabe ao docente organizar diferentes situações de leitura de obras literárias, para que as crianças leiam sozinhas ou de forma coletiva, mesmo sem elas terem domínio do código escrito. Assim, os pequenos terão condições de estabelecer relações entre os textos verbais e não verbais e as suas experiências pessoais, demonstrando prazer e autonomia para ler obras literárias.

Quando o livro é explorado nessa perspectiva, a criança começa a se interessar pelos sons das palavras, pelos ritmos, rimas e repetições, permitindo, sobretudo, que no futuro ela possa se servir desses elementos para potencializar a leitura que constrói sobre os textos. Nos anos iniciais da Educação Infantil, é comum observar crianças admirando os livros expostos nas estantes, nos varais, nos baús das salas de aula, demonstrando entusiasmo pela biblioteca, pelas dramatizações, e pela construção de trabalhos artísticos relacionados com as histórias contadas ou lidas pelo professor.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 2001, p. 143), “ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura”. Desse modo, é fundamental que o professor aprecie a leitura de histórias. Isto exigirá dele dedicação, alegria, motivação e criação de um ambiente aprazível, convidativo à escuta atenta das crianças que, sensibilizadas, possam criar expectativas sobre o lido.

Quando as crianças são muito pequenas, elas necessitam da intervenção direta do professor. Se este for um amante dos livros de literatura infantil, de modo que possa envolvê-las nas leituras realizadas em sala, é um tanto melhor. A maneira pela qual o professor faz a mediação da leitura, respondendo às reações e indagações da criança, é um fator importante na sua construção como leitora capaz de compreender o que escuta e lê. Desse modo, é relevante que o docente selecione boas histórias para ler com as crianças, incentivando-as a compreender e elaborar hipóteses sobre o mundo, tornando o literário um gênero divertido.

A formação de crianças leitoras só acontece quando existe uma motivação frequente para a realização de práticas significativas na sala de aula, na biblioteca, na sala de leitura, em casa. Ela também está relacionada com o modelo de leitor que o professor deseja construir junto às crianças: um leitor que cultiva a curiosidade e o interesse sobre os livros, procurando estabelecer relações de sentido e de afeto com eles. Na visão de Corsino (2010), é fundamental a construção de espaços e os acervos de leitura que possibilitem as interações. Assim, cabe ao professor “colocar elementos em destaque, planejar diferentes atividades, dar

tempo para as interações” (CORSINO, 2010, p. 202). É necessário que ele demonstre para elas que gosta de ler, que os livros possuem histórias encantadoras, nas quais os personagens desenvolvem papéis maravilhosos, possibilitando o acesso a diferentes obras para que os pequenos leitores percebam que a leitura é uma prática social que remete suas vivências a outros textos e outras leituras, sendo, portanto, um processo dialógico. Quando o professor transmite alegria e entusiasmo no ato da leitura, as crianças começam a perceber o livro de modo diferente, como um recurso precioso, que precisa ser valorizado, preservado, amado. Nessa perspectiva, Kaercher (2001, p. 83) destaca que

[...] para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento [...] precisamos ter uma relação especial com a leitura e a literatura: precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão; brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história, enfim, costurando cada leitura, como um retalho colorido, à grande colcha de retalhos – colorida, significativa.

Azevedo (2004, p. 39) afirma que, para despertar o gosto pela leitura, é “imprescindível que entre a pessoa que lê o texto se estabeleça uma comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”. Para favorecer isto, é necessário que o professor seja capaz de intermediar a leitura de livros de literatura infantil, atuando como um sujeito mais experiente culturalmente, ajudando-as a avançar na leitura.

Bortoni-Ricardo et al. (2012) apontam que a mediação do adulto, através da construção de “andaimes”, contribui para que os leitores iniciantes preencham os “buracos”, no sentido de estabelecer a compreensão no ato da leitura. Por isso, é necessário que o professor promova conversas, durante a leitura da obra literária, para ajudar o leitor menos experiente a interagir melhor com o texto, visto que muitos aspectos não são percebidos e poderão se tornar mais claros na compreensão coletiva. Esta pode ocorrer através de perguntas desafiadoras, incentivando as crianças a refletirem sobre a história lida, a pensar sobre os implícitos do texto. O principal papel do professor na Educação Infantil é ajudar as crianças a desenvolver as habilidades leitoras, cabendo-lhe, como afirma Parreiras (2009, p. 11), “permitir que as vozes destas se juntem a sua própria voz na exploração de leitura de uma obra”.

Na Educação Infantil, deve haver uma prática reiterada de leituras da literatura infantil, de modo que a criança possa dialogar com os textos lidos, encorajada pelo professor, cujo papel fundamental é o de mediador, como já comentamos. Se a leitura ou contação de histórias contribui para o desenvolvimento linguístico e social da criança, bem como amplia

as suas experiências e a sua competência sociocomunicativa, então cabe ao mediador incentivá-la na escola, proporcionando às crianças condições para que elas construam suas próprias leituras, com base nos seus conhecimentos prévios. Os RCNEI destacam:

Quando o professor realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está proporcionando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc. São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente um assunto do qual trata o texto, fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc (BRASIL, 2001, p. 141-142).

De acordo com os RCNEI, a leitura de livros de literatura infantil se constitui como um momento profícuo, no qual a criança pode se apropriar de diferentes formas de viver, pensar, agir e conhecer os valores, os costumes, as crenças e os comportamentos de culturas de diferentes épocas e contextos. Através da leitura, ela “pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence” (BRASIL, 2001, p. 143).

Diferentes estudos revelam que as crianças da Educação Infantil demonstram entusiasmo pelas histórias. Normalmente, ao ouvir a leitura de uma obra literária, elas solicitam o reconto várias vezes, como, aliás, já indicamos neste trabalho. Isto acontece simplesmente “pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência, e de acelerar as emoções que teve da primeira vez” (BRASIL, 2001, p. 143). Essa prática contribui significativamente para que as crianças possam elaborar um saber acerca da linguagem escrita, uma vez que, aos poucos, elas vão percebendo que o texto verbal permanece, mesmo que a leitura da história aconteça várias vezes. Aguiar et al. (2001, p. 140) advertem que o professor exerce uma função decisiva em relação ao incentivo à leitura: “partindo do próximo, do conhecido, do concreto, ele vai, gradativamente, provocando novas leituras e novos modos de ler os mesmos livros”. A esse respeito Silva (2003, p. 16) afirma que, na Educação Infantil, “os pequenos solicitam várias vezes a mesma história e a escutam sempre com interesse. É a fase do “conte de novo”, “conte outra vez”.

As crianças gostam de ouvir vários tipos de histórias e, também, de tecer comentários sobre os textos lidos. Quando participam ativamente, elas “vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua própria história e construindo novas histórias” (BRASIL, 2012, p. 30). É importante que o professor estimule o reconto, para que

os pequenos possam compartilhar com os colegas as histórias lidas, apoiando-se nas ilustrações. É comum eles utilizarem algumas expressões e palavras faladas pelo professor, por isso é necessário ler as histórias tal qual estão escritas, “dando ritmo as narrativas, garantindo a criança a ideia de que ler significa atribuir sentido ao texto e compreendê-lo” (BRASIL, 2001, p.144).

Assim sendo, a leitura será para a criança da Educação Infantil um processo ativo que permite participação, reflexão, argumentação e compreensão do texto, fantasia, sonho, dúvida, sensibilidade. A criança poderá desenvolver todas essas competências através da leitura adequada de obras literárias, garantindo, assim, a vivência do letramento literário, na medida em que constrói sentidos, seguindo as pistas do que foi lido. Desse modo, essa apropriação tem início com as crianças no berçário e se prolonga por toda a vida, a cada leitura de uma obra significativa, prazerosa, que encanta, emociona o leitor iniciante. Portanto, recorrer à literatura infantil a partir de um trabalho ordenado, comprometido com a formação de sujeitos inventivos, críticos e reflexivos é fundamental para que possamos formar uma nova geração de leitores do literário, capazes de ativar conhecimentos prévios, fazer inferências, levantar hipóteses, tirar conclusões, enfim, compreender, argumentar e produzir textos adequados.

2.2.1 Letramento literário: perspectivas para a Educação Infantil

Nas últimas décadas, diversos estudos discutem a temática do letramento. De acordo com Soares (2009), esse termo surgiu, no Brasil, através de Mary Kato (1986), no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Estudiosas como Kleiman (1995) e Soares (2009), por exemplo, pesquisaram sobre a etimologia da palavra letramento e suas possíveis relações com as práticas de linguagem social e escolar. Para Soares (2009), a expressão letramento é uma tradução de termo inglês *literacy*, que tem origem do latim *littera*, que está relacionado à letra. O termo *literacy* poderia ser decomposto da seguinte maneira: *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de). O significado do termo letramento altera-se através dos tempos e das culturas, “por isso práticas tão diferentes, em contextos diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizada e designando a seus participantes poderes também diversos” (ROJO, 2009, p. 99).

Na visão de Soares (1998), o letramento foi efetivamente introduzido no Brasil em meados da década de 1980. Assim, a autora definiu o letramento como “o resultado da ação

de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18).

Kleiman (1995, p. 19-20) define o letramento como

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. [...] O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita

Esta parece ser também a compreensão de Tfouni (1995), embora a autora entenda letramento como um campo de estudo, mais do que um processo que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, buscando estudar e descrever o que acontece em contextos que seguem um sistema de escrita de modo limitado ou generalizado. O letramento tem por finalidade “investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social” (TFOUNI, 1995, p. 10).

Na perspectiva de Rojo (2009), com o advento da globalização, a sociedade sofreu mudanças significativas, visto que novas formas de se comunicar estão cada vez mais presentes e exigem novas práticas de letramento. Com o fim de preparar os alunos para a inserção significativa nessas práticas, é preciso concebê-los como atores sociais capazes de atuar como protagonistas no processo de construção e reconstrução de saberes. Assim, Rojo enfatiza que é relevante

[...] focar, portanto, os usos e práticas de linguagens múltiplas para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens. Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética democrática e protagonista (ROJO, 2009, p.119).

Corroborando com a ideia da autora, compreendemos que os espaços educativos precisam considerar as novas práticas de letramento tão presentes no cotidiano das crianças, possibilitando uma formação pautada na autonomia e nas habilidades instituídas no mundo

atual. Isto implica dizer que “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita, tal qual ele é concebido pelas instituições de ensino” (RODRIGUES, 2013, p. 108).

Todavia, tratando-se especificamente do contexto da Educação Infantil, provavelmente boa parte dos professores não demonstra interesse em desenvolver o letramento enquanto prática social, limitando-se à exploração de letras isoladas, descontextualizadas, cuja finalidade é a memorização, sem nenhuma função social. Esta prática bastante recorrente nas creches e pré-escolas favorece a competência individual do sujeito de codificar e decodificar letras e números, mas contribui pouco para a sua formação leitora.

Contra-pondo-nos a isso, apoiamo-nos nas ideias de Street (1984) e Kleiman (1995), autores que concebem essa prática de letramento, denominada de letramento autônomo, como equivocada, pois defende apenas uma maneira de letrar o aluno com vistas ao seu progresso individual. Nesse modelo, as práticas desenvolvidas não favorecem possibilidades para as crianças se envolverem em diversas situações comunicativas e atuarem criticamente na sociedade.

Assim, a escola precisa ir além do letramento autônomo que concebe a escrita como um produto acabado. É necessário investir em um “modelo de letramento melhorado e que objetiva ser a luz que iluminará as coordenadas do educador comprometido com um trabalho voltado para as práticas plurais de letramento” (RODRIGUES, 2013, p. 108). Para Street (1984), este é o modelo ideológico de letramento, que “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172). Assim sendo, para Street (1984), o modelo ideológico inclui, mais do que exclui, pois são plurais as formas assumidas pela escrita no domínio das instituições e nos contextos de produção, circulação e reprodução, abarcando diferentes práticas socioculturais dos sujeitos e suas relações.

Esse modelo de letramento precisa ser urgentemente efetivado no contexto das instituições de Educação Infantil, favorecendo o letramento literário. A partir deste, o ensino poderá contribuir para a formação crítica e humana das crianças, na medida em que elas se apropriam da leitura e escrita da literatura, não com o intuito, apenas de torná-las escritoras, mas com o objetivo de inseri-las no universo das palavras, para que vivenciem a literatura como uma fonte inesgotável de realização pessoal, de descoberta, de crescimento intelectual, emocional e cultural, enfim, uma alternativa que garanta a construção de sentidos sobre o escrito e o mundo.

Nessa mesma direção, Kleiman (1995, p. 21), contrária ao modelo de letramento autônomo, enfatiza que

[...] o modelo ideológico de letramento não pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.

Na visão de Buzato (2007 *apud* ROJO, 2009, p. 101), um enfoque ideológico de letramento reforça uma preocupação com as instituições sociais e não apenas com o contexto educacional, evidenciando, portanto, práticas que envolvem diferentes contextos nos quais os sujeitos estão imersos. Em se tratando especificamente do espaço da sala de aula, o letramento ideológico observa que as práticas escolares revelam certas estruturas e relações de poder, compreendendo o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da escrita como processos que devem ser analisados a partir do contexto social mais amplo, no sentido de possibilitar a vivência de práticas reais de leitura necessárias ao exercício da cidadania. Desse modo, é fundamental a inserção de

[...] práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades pedagógicas a que se destinam. Também podemos dizer que a definição de quais letramentos são válidos como forma de ‘inclusão’ reflete os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados, e que a aquisição dos letramentos dominantes por grupos subalternos pode constituir-se um processo conflituoso e simbolicamente violento, cujas repercussões são muito pouco previsíveis (Buzato 2007 *apud* ROJO, 2009, p. 101).

Nesse sentido, considerar práticas plurais de letramento significa proporcionar aos alunos o contato com a literatura oral presente na sociedade, na perspectiva de valorização das culturas que dão sentido à vida do ser humano. Isso acontece porque as obras literárias aguçam a imaginação e estabelecem uma relação entre o humano e o social, pois “o homem lê o mundo, cria histórias, amplia pensamentos que explicam as coisas ao seu redor e deixa tudo isso registrado em forma de literatura” (RODRIGUES, 2013, p. 109). A inserção de práticas plurais de letramento nas instituições educativas pela via do texto literário é uma possibilidade de redimensionar o processo de ensino e aprendizagem, já que a literatura “é a manifestação da expressão do homem em vias de evolução sócio-histórico e cultural” (RODRIGUES, 2013, p. 114). Assim, o olhar do professor que busca formar leitores precisa ser diferenciado a partir da Educação Infantil, no sentido de conhecer e valorizar as culturas que permeiam o meio

social dos alunos, uma vez que a leitura é uma prática social que precisa ser priorizada no contexto escolar para que o aprendizado da leitura tenha sentido para suas vidas.

Na visão de Cosson (2006), no contexto da Educação Infantil, a valorização da oralidade e das formas populares não é concebida como uma inclusão no mundo da literatura. Entretanto, essa prática é relevante porque a literatura

[...] ajudaria as crianças a pensarem e enfrentarem seus dilemas e problemas subjetivos, psíquicos, identitários, sociais; o trabalho com a literatura é fundamental também para que, a partir de práticas efetivas de aproximação do literário, as crianças percebam a questão da sonoridade nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas infantis e nas trovas (distinção entre fonemas/repetições/similitudes, métrica, tonicidade das sílabas, ritmo etc.) (COSSON, 2006, p. 71).

Cosson e Paulino (2009, p. 67) ressaltam que a efetivação de tais práticas pode ser concretizada a partir da “leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura”. Para os autores, a leitura de obras literárias possibilita o letramento literário que mantém o leitor em estado de transformação contínua e oportuniza a ampliação da leitura para que ele ultrapasse o ambiente da sala de aula e seja significativa em outros contextos. Isso é possível porque o letramento literário propicia ao leitor a formação de um repertório cultural mais extenso. Nessa perspectiva, “[...] ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes, uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar”. Esse alimento torna-se necessário, a partir do momento em que passa a fazer parte da vida do leitor, proporcionando, através da interação verbal, o processo de aperfeiçoamento e desconstrução do mundo, com modificações reinterpretativas (COSSON; PAULINO, 2009, p.68).

Na visão de Paulino e Cosson, (2009, p. 67), o letramento literário corresponde a uma “prática [...] de leitura e escrita que envolve a leitura de obras literárias, isto é, é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Assim, quando falamos sobre letramento literário, objetivamos ressaltar que a inserção das crianças precisa acontecer a partir do contato com as obras literárias, desde a Educação Infantil, instigando à imaginação, à criatividade, à fantasia, proporcionando práticas significativas de leitura e de escrita entre outras possibilidades de expressão que as aproxima da cultura letrada. Dessa maneira, convém explicar que considerar o letramento literário um processo significa

tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação contínua, e não uma habilidade. Desse modo, o letramento “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). De acordo com Cosson (2014, p. 25), conceber o letramento literário como um processo significa que sua vivência acontece de maneira dinâmica e por ser uma apropriação

[...] permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concreta e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para o mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. É isso que faz com que a literatura esteja em todo lugar.

Na visão de Cosson (2006), o letramento literário precisa ser vivenciado a partir da interação verbal proporcionada pelo repertório cultural que é a literatura. Nesse sentido, o letramento literário deve ser uma prática frequente nos diferentes contextos para que as crianças sejam inseridas em práticas de escritas, nas quais elas serão estimuladas a registrar, refletir, atualizar e compartilhar a sua experiência de leitura. Segundo Cosson, (2014, p. 33), o

[...] domínio da escrita lhe permite uma nova interação com o mundo do qual faz parte [...]. Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive.

De acordo com Cosson (2006 p. 23), “o letramento literário é uma prática social e, como tal, é responsabilidade da escola”. É um processo que acontece através da leitura das obras garantindo o uso social da escrita, bem como o seu efetivo domínio. Cabe aos professores explorarem de maneira adequada as obras literárias, com o objetivo de formar uma comunidade de leitores que deve se iniciar na sala de aula e ir além da escola, possibilitando aos alunos uma maneira crítica de ver e viver o mundo. Desse modo, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela e ocorre a oposição às

regras impostas pelos discursos uniformizados das práticas letradas que circulam na sociedade e se constrói um modo de se produzir linguagem que, sendo minha, todos tem acesso (COSSON, 2006):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2006, p. 17).

É fundamental que o professor assuma a tarefa de proporcionar situações significativas de aprendizagens que promovam o letramento literário, envolvendo diferentes práticas de escrita por meio das obras lidas, isto é, favorecendo oportunidades de exercitar a escrita para reafirmar e solidificar a construção dos sentidos, sem fins apenas pedagógicos.

Segundo Cosson (2006, p. 47), a efetivação do letramento literário consiste na construção de uma comunidade de leitores, pois “é essa comunidade que oferecerá um repertório; uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo”. Para isto, é fundamental que a leitura de obras literárias faça parte da rotina diária, tanto no contexto familiar como no contexto das creches e pré-escolas, partindo do conhecido para o desconhecido, ou seja, partindo das diversas manifestações literárias orais que fazem parte da vida dos alunos, do simples para o complexo, do parecido para o diferente, com o intuito de expandir e solidificar o repertório cultural deles, favorecendo, portanto, a construção de sentidos (COSSON, 2006).

Desse modo, o pequeno leitor, ao ouvir a leitura de uma obra literária, pode atribuir um leque de possibilidades de sentido a partir dos conhecimentos prévios que podem ser ativados no ato da leitura. Isto acontece porque a obra literária possui ‘vazios’ ou ‘intervalos’ que podem ser completados pela criança, a partir do seu conhecimento de mundo e do contato com o repertório partilhado no contexto social e cultural. Tal construção será feita a partir das identificações e relações que o leitor é capaz de fazer, com base nas suas vivências de leitura, construindo, assim, um todo significativo (ISER, 1996).

A leitura é um processo ativo no qual o leitor iniciante precisa interagir com o texto e se esforçar para ativar conhecimentos que o ajudarão a compreender o lido. Cosson (2006)

salienta que a imersão dos infantes em obras literárias, mesmo que de boa qualidade, não é suficiente para que eles se tornem leitores proficientes e críticos, pois se faz necessário o apoio e a mediação da escola. O professor só conseguirá favorecer o letramento literário, se implementar ações concretas e sistemáticas, nas quais a leitura e a escrita estejam integradas para que as crianças se tornem leitoras:

É função do professor, portanto, oferecer a seus alunos uma abordagem pertinente do texto literário, uma maneira de ler que cumpra os objetivos de formação do leitor e, por consequência, que os encaminhe para serem leitores maduros na vida adulta (COSSON, 2006, p. 290).

Para que o letramento literário se efetive na prática educativa, os professores precisam assumir compromissos e tomar decisões político-pedagógicas de criar estratégias que favoreçam a formação leitora dos alunos. Kaercher (2011) afirma que não se justifica continuar colocando desculpas em questões estruturais (falta de bibliotecas, de acervo, de condições adequadas etc). É preciso que os professores planejem uma ação consistente voltada para que os alunos se envolvam com as obras literárias. Para isto, eles podem promover sessões de leitura e conversas com os alunos sobre as histórias lidas, procurando ouvir a opinião de cada um, como as interpretam, em que aspectos discordam, sem procurar direcionar os comentários e pontos de vistas.

Na Educação Infantil, é relevante o professor investir na mediação, no letramento literário, explorando a intertextualidade das obras a partir, por exemplo, da leitura dos contos tradicionais e de suas reatualizações, para que as crianças confrontem os enredos e as personagens, por meio da ativação dos seus conhecimentos prévios, das inferências, hipóteses etc, tornando-se pessoas mais criativas, críticas e sensíveis à arte literária. Tal processo favorece a formação leitora, especialmente se considerarmos que muitas delas só têm oportunidade de ter contato com essas histórias na escola, a partir das leituras feitas pelo professor em sala de aula.

Na visão de Kaercher (2011), os professores precisam participar de maneira ativa do seu processo como ‘formadores de leitores’. Dessa forma, eles precisam se aventurar a ler ou contar histórias no seu fazer docente, deixando de lado o medo de ousar para construir situações envolvendo a leitura diferenciada, atrativa, desafiadora, instigante. Para tanto, é relevante haver uma mobilização nos espaços educativos para que todos se envolvam e possam inserir os alunos em ambientes de leitura (bibliotecas públicas, livrarias, saraus

literários, recitais etc), mostrando a eles que o ato de ler é uma prática social que está presente no cotidiano, nos diferentes espaços. Além disso, as famílias também precisam se sentir responsáveis pelo processo de inserção dos filhos em práticas letradas, fazendo parcerias com as escolas, envolvendo-se em passeios a museus, bibliotecas públicas, livrarias etc). As famílias precisam participar efetivamente dos projetos desenvolvidos pelas escolas e, paralelamente, assumirem a função de mostrar que a leitura de uma história ou de um poema pode ser vivenciada com alegria e ser a porta de entrada para a consolidação do letramento literário.

Na visão de Debus (2006, p. 123), é preciso que os professores sejam capazes de alimentar o imaginário das crianças lendo histórias clássicas e contemporâneas, aguçando, assim, a fantasia e inserindo-as no mundo da escrita. A autora ressalta também que

[...] a leitura literária no cotidiano da Educação Infantil não é pensada só como um voo solitário (quando a criança solitária lê as imagens ou constrói a narrativa pela voz do professor). Ela é revoada de um bando (professor e crianças) para um mesmo local: o imaginário, onde se encontra mais do que um território mais quente, pois reside ali a festividade com que a literatura pode presentear o leitor.

Acreditamos que é possível nutrir o imaginário das crianças especificamente da Educação Infantil com vistas ao letramento literário, quando a leitura das obras literárias é realizada com alegria e entusiasmo, possibilitando a formação de momentos divertidos nas rodas de leituras, nas quais é possível estabelecer uma relação de diálogo entre as crianças e os textos, assegurando, de fato, um encontro de leitores. É sobre a importância das rodas de histórias como uma estratégia profícua para inserir os pequenos leitores no mundo da leitura e da escrita, que discutimos a seguir.

2.2.2 Rodas de histórias: ações de e para leitura

Na Educação Infantil, é comum os professores organizarem as crianças em rodas para conversar sobre uma determinada temática ou para iniciar ou realizar alguma atividade. As rodas criam uma ideia de unidade, além de possibilitar a todos os integrantes a oportunidade

de visualização e interação nas discussões. Nesse sentido, as rodas de histórias podem ser uma estratégia concretizada nas instituições de ensino para que as obras literárias sejam exploradas numa perspectiva intertextual, promovendo, assim, o letramento literário. Além disso, os professores têm a oportunidade de ler histórias como continuidade das contações de histórias vivenciadas no contexto familiar, bem como oportunizar essas experiências às crianças que não tiveram o contato com práticas letradas no contexto em que estão inseridas.

Nesse sentido, os professores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil devem entender que a inserção das crianças em práticas letradas pode acontecer por meio de um trabalho intencional e sistemático, vivenciado cotidianamente nas rodas de histórias. Esse momento deve ser lúdico, já que a ludicidade é um dos eixos que norteia esse processo, pois “é brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 21).

Desse modo, faz-se necessário criar oportunidades significativas, solicitando que as “crianças se aproximem, formem uma roda para viverem um momento especial, de modo que cada um encontre um jeito prazeroso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como... cada um a seu gosto...” (ABRAMOVICH, 1991, p. 22). É relevante, portanto, construir situações onde as crianças folheiem os livros, manipulem a escrita, apreciem as imagens e falem sobre o que observam. Mesmo antes de terem acesso ao código escrito propriamente dito, as crianças devem ser colocadas em contato com os livros infantis, utilizando-os como brinquedos que despertam interesse e curiosidade, devido ao caráter lúdico que o gênero proporciona ao pequeno leitor. Além dos livros, elas precisam interagir com outros gêneros textuais para iniciarem o processo de familiarização com o mundo das letras.

É pertinente que os professores oportunizem situações como rodas de leitura, envolvendo uma conversa sobre uma experiência vivenciada pela turma, a utilização de uma caixa surpresa, a leitura de uma obra literária entre inúmeras situações que permeiam a prática educativa nos espaços de Educação Infantil. Tais situações possibilitam a interação entre as crianças, favorecendo a estruturação de ideias e o desenvolvimento da linguagem oral, “bem como a interação com ‘diferentes portadores de leitura e escrita’, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida” (SOARES, 2001, p. 44). Fazendo isso, o professor estará contribuindo para que as crianças tenham a oportunidade de enriquecer suas experiências de leitura e, conseqüentemente, de se tornar sujeitos leitores e produtores de textos.

Segundo Brandão e Rosa (2011, p. 35), “adultos e crianças se encontram na roda de histórias”. Ao ouvirem os professores contarem ou lerem as histórias, as crianças precisam se sentir parte integrante das narrativas, interagir com os enredos e os personagens; elas propõem brincadeiras, copiam gestos, dialogam acerca de um fato que despertou sua atenção, passam a ser, também, contadores de histórias. Além disso, Brandão e Rosa (2011, p. 45) orientam que a “professora assuma o papel de mediadora, criando uma situação de diálogo em que as crianças sejam realmente ouvidas, assegurando-se de que a roda de história seja, de fato, um encontro de leitores’. Quando o professor medeia as histórias, outros aspectos podem ser observados, já que fica evidenciado

[...] o interesse crescente das crianças pelo conteúdo que é lido; a atenção que desperta a sonoridade das palavras; a capacidade de perceber o encadeamento temporal e causal de eventos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor, entre outros. (BRANDÃO; ROSA 2011, p. 35).

Essas aprendizagens são de natureza sociocultural, por isso elas precisam ser vivenciadas em contextos significativos, mediados por sujeitos mais experientes e capazes de propor situações que ajudem as crianças a gostar dos livros e avançar em relação à leitura. Para isto, faz-se necessário envolver, nesse processo, todos os profissionais da instituição, demonstrando, sobretudo, compromisso nas suas estratégias, mostrando para os leitores iniciantes que os livros precisam ser lidos e explorados. Além disso, é fundamental que sejam realizadas diversas parcerias com as famílias e contadores de histórias da comunidade para que estes assumam, junto à instituição escolar a tarefa de partilhar suas experiências por meio da contação de histórias, leitura de poemas, parlendas, quadrinhas entre outros textos que aguçam o imaginário infantil. Pensar em ações efetivas para favorecer a formação do leitor literário a médio e longo prazo significa, segundo Kaercher (2001), pensar na organização do espaço e do tempo em que tais ações poderão ser desenvolvidas por meio da organização das bibliotecas e as salas de aula com materiais diversificados (tapetes, almofadas, estantes adaptadas ao nível das crianças), permitindo, também, o acesso às obras espontaneamente.

Para Brandão e Rosa (2011, p. 36), “a relação que se dá entre o adulto e a criança durante a roda de histórias, é, portanto, mediada pela linguagem”. Desse modo, como as crianças da Educação Infantil estão em fase de desenvolvimento, é fundamental a emergência da função simbólica, no momento em que os professores leem ou contam as histórias para que

as crianças sejam estimuladas a falar, a expandir seu repertório linguístico e sua competência sociocomunicativa, o que favorece o letramento literário, já que elas estão imersas em práticas que envolvem a leitura e a escrita. Quando as crianças têm a oportunidade de participar, frequentemente de rodas de histórias, elas poderão fazer parte de uma “comunidade de ouvintes que compartilha histórias de forma sincrônica no sentido temporal e espacial” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 37). Isto acontece porque professores e crianças passam a ser partícipes dessa atividade, possuem um amplo e diversificado repertório de livros, despertam interesse pelas mesmas histórias, mesmos autores ou ilustradores. Ambos vivem uma experiência que contagia e incorpora, e as histórias passam a fazer parte de suas vidas.

De acordo com Rosa e Brandão (2011), as rodas de histórias compõem práticas coletivas da Educação Infantil, constituindo-se como uma identidade do grupo que participa de experiências que permitem a descoberta de palavras que fazem sorrir, gargalhar, fantasiar, socializar emoções, opiniões, solucionar conflitos, em parceria com os enredos e os personagens, dando às crianças a oportunidade de conhecer a si mesmas, o outro e a própria vida.

As rodas se instituem como uma profícua oportunidade de “transitar entre diversas posições sociocomunicativas” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 38), visto que alguns papéis e atribuições desenvolvidas pelas crianças podem alterar enquanto a leitura ocorre. Cabe aos professores observar, com atenção e sensibilidade, os comportamentos das crianças, principalmente como elas interagem, verificar se todos estão vivenciando ativamente nas leituras das histórias, se expandem suas formas de participar das atividades propostas. Além disso, Brandão e Rosa (2011) salientam que ao ouvir histórias as crianças se sentem plenamente realizadas, principalmente com os contos de fadas, pois eles têm como função aliviar as tensões e conflitos vivenciados pela criança, de tal modo que, após a escuta de um conto, elas percebem que na realidade, assim como na ficção, os problemas existem, mas podem ser resolvidos. (BETTELHEIM, 2006).

Na Educação Infantil, os professores devem entender que para formar crianças leitoras e produtoras de textos, não basta dispor um acervo nas salas de aula para elas manusearem quando sentirem vontade, é preciso criar situações concretas nas quais elas percebam o significado da leitura, observem que ao ler o mediador aponta para as palavras, que estas diferem dos desenhos e informam sobre algum assunto que pode ou não está relacionado com os desejos infantis, permitindo entrar em contato com o mundo da ficção (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 40). Na perspectiva das autoras, esse contato com as estruturas linguísticas pode ser iniciado a partir da exploração da capa, especificamente quando o professor chama a

atenção da criança para o título da história, o nome do autor, do ilustrador. Esse processo pode ser ampliado na leitura do texto, no momento em que o docente focaliza a temática, lê um trecho e discute com o grupo sobre o que foi lido ou está para acontecer. Segundo Rosa e Brandão (2011, p. 41-42),

[...] a leitura de histórias permite que as crianças aprendam sobre a direção da escrita, sobre a existência de outros sinais gráficos diferentes das letras, como os sinais de pontuação, podendo também localizar letras e palavras já conhecidas ou perceber rimas e a presença de palavras ‘dentro’ de outras, conhecimentos importantes no processo de alfabetização.

Acreditamos que, atuando nessa perspectiva, os professores estarão contribuindo para a formação leitora das crianças, de modo significativo, sem imposições ou aplicações de atividades repetitivas, mecânicas. Consideramos relevante ressaltar que, trabalhando há algum tempo na área de educação, tanto em creches como em escolas da rede municipal de ensino, sempre realizamos, junto às crianças, a leitura dos contos de fadas nas rodas de para aguçar a imaginação, a curiosidade, a descoberta e, principalmente, para inserir as crianças em práticas de leitura e escrita que favoreçam a inserção no letramento literário. Por isso, compreendemos que esse gênero se constitui como um caminho propício de saberes, capaz de favorecer o desenvolvimento de habilidades que possibilitarão às crianças a aquisição da leitura e da escrita, de modo que elas se tornem leitoras proficientes, reflexivas e críticas.

Portanto, é fundamental que os professores realizem com frequência rodas de leitura para ler ou contar histórias no contexto da Educação Infantil numa perspectiva intertextual, estimulando os alunos a fazerem comparações com obras lidas. É preciso cultivar a leitura frequente para possibilitar às crianças a oportunidade de fruir os textos. Contudo, embora importante, não basta realizar apenas a leitura por prazer, para que os alunos possam desenvolver e aperfeiçoar seu gosto e competência leitora. É necessário que os professores invistam também em práticas de leitura e escrita diversificadas, contribuindo para que as crianças sejam não apenas ouvintes de histórias, mas também que se comportem como sujeitos leitores, capazes de contar e produzir histórias. Para Abramovich (1991, p. 16), “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Diante do exposto, acreditamos que as rodas de leitura e a abordagem das obras literárias sob o viés intertextual, constituem-se uma possibilidade apropriada para aproximação entre texto e leitor, promovendo o letramento literário na Educação Infantil, mediante um plano de trabalho onde estejam apresentados os objetivos das ações didáticas e as atividades pelas quais será possível atingir as metas desejadas, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados neste capítulo.

No planejamento a seguir, apresentamos uma sequência didática, na qual as rodas de histórias foram exploradas numa perspectiva intertextual, na medida em que é promovida a comparação entre duas obras: *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Leray, e *Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Grimm. Nela, foram desencadeadas ações sistematizadas de inserção das obras em sala de aula, possibilitando situações de intervenção do professor, contemplando aspectos motivacionais, que exploram as obras de um ângulo mais lúdico, trazendo-as ao terreno da brincadeira e da exploração do sensível. Nesse processo, também foram considerados alguns aspectos de linguagem constituintes das obras, compartilhando e estimulando observações sobre as personagens, os espaços, as ações e o enredo das histórias lidas. A experiência resultante deste trabalho, possivelmente, poderá auxiliar as crianças na compreensão das narrativas, contribuindo de modo significativo para a formação leitor.

2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LER, (RE)CRIAR E CONSTRUIR A LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PÚBLICO: Crianças da educação infantil – Pré-I

DURAÇÃO: 9 (nove) encontros com 1h30m cada um.

CONTEÚDO:

- Literatura infantil;
- Gênero literário: contos de fadas;
- Intertextualidade;
- Estratégias de leitura;
- Linguagem oral;
- Artes Visuais.

OBJETIVO GERAL:

Promover experiências de leitura com as narrativas “*Chapeuzinho Vermelho*” dos Grimm e “*Uma Chapeuzinho Vermelho*” de Marjolaine Leray, desenvolvendo as competências leitora e linguística das crianças, na perspectiva de formar sujeitos críticos e criativos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar os conhecimentos prévios das crianças acerca dos contos de *Chapeuzinho Vermelho*;
- Ler dois contos: “*Chapeuzinho Vermelho*”, na versão dos Irmãos Grimm, e *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Leray, reconhecendo nestes textos semelhanças e diferenças;
- Explorar relações intertextuais entre essas narrativas;
- Comparar, nas narrativas selecionadas, as atitudes das personagens *Chapeuzinho Vermelho* e Lobo, discutindo o medo representado nas cenas exploradas e as formas pelas quais é possível enfrentá-lo;
- Desenvolver a habilidade de recontar a narrativa, recuperando a sequência lógico-temporal dos acontecimentos, por meio de expressões orais e gestos;
- Ampliar a linguagem oral, favorecendo a oportunidade de falar, escutar e ler, antes de dominar convencionalmente o código escrito;
- Produzir atividades artísticas, contemplando as narrativas trabalhadas.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

1º ENCONTRO

- Motivação: leitura da obra “*Chapeuzinho vermelho*”, dos Irmãos Grimm, na busca de ativar os conhecimentos prévios das crianças e, assim, inseri-las no mundo do texto,

utilizando uma caixa surpresa contendo objetos que se relacionam a alguns elementos desta narrativa (xale, cestinha com doces, chapéu, livro *Chapeuzinho Vermelho*).

- Promover a aproximação das crianças com a história e despertar a curiosidade infantil através da caracterização da mediadora com os adereços da referida caixa, buscando estimular as crianças a descobrirem a personagem principal do enredo. Ao se vestir, o professor poderá fazer os seguintes questionamentos:
 - a) Vocês já viram alguém se vestir dessa forma?
 - b) Quem já viu alguém usando um xale?
 - c) Em que situações utilizamos uma cesta com doces?
 - d) Vocês já viram alguém presenteando outra pessoa com doces?

- Apresentar a capa do livro *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm e dialogar sobre as antecipações de sentido, apoiando-se nas ilustrações.
 - a) Olhando para a capa, quais figuras podemos observar?
 - b) As figuras lembram alguém que vocês conhecem ou conheceram?
 - c) Olhando para as figuras, o que será que vai acontecer nesta história?
 - d) Onde será que essas pessoas estão e o que estão fazendo? O que levam vocês a chegar a essa conclusão?
 - e) Será que essas pessoas fazem parte do conto de fadas?
 - f) Uma história para ser escrita precisa de pessoas que a escrevam. Quem será que escreveu essa história? E os desenhos quem os desenhou? Será que foram as mesmas pessoas?

- Ler o título da narrativa e o nome do autor, assinalando cada nome para que as crianças percebam que ambos estão escritos na capa. Enquanto realiza a leitura, o professor pode fazer os seguintes questionamentos.
 - a) A partir deste título *Chapeuzinho Vermelho*, vocês se lembram de alguma história conhecida?
 - b) Por que será que os autores deram esse nome à história?

- Ler a narrativa fazendo pausas durante a leitura, com o fim de conversar sobre a história, a partir da explicitação das hipóteses construídas. Depois de compartilhadas, analisar as antecipações produzidas:
 - a) Na opinião de vocês, porque a mãe de Chapeuzinho disse que ela não deveria se distrair e ficar espiando pelos cantos, no caminho até a casa da avó?
 - b) Vocês acham que Chapeuzinho vai fazer tudo direitinho como prometeu a mãe?
 - c) Por que a menina ao entrar no bosque parou para conversar com o lobo?
 - d) Por qual motivo Chapeuzinho disse ao lobo o caminho da casa de sua avó?
 - e) Na história, o lobo imagina que a menina servia como comida. Por que ele pensou isso sobre ela?
 - f) O que vocês acham que o lobo vai fazer enquanto Chapeuzinho colhe as flores?
 - g) Após engolir a avó da menina, o lobo vestiu as roupas dela e deitou-se na cama. Por que ele fez isso?
 - h) Por que ao chegar à casa da avó a menina teve medo de entrar? Vocês acham que ela estava com medo de quê?
 - i) Por que será que inicialmente a Chapeuzinho não desconfiou que o lobo estivesse disfarçado de vovozinha?
 - j) Se vocês fossem Chapeuzinho desconfiavam dessa vovozinha?
 - k) O que fariam se descobrissem que a vovozinha, na verdade, era o lobo? Como reagiriam?
 - l) O que será que vai acontecer com o lobo depois que ele engoliu a avó e a menina?
 - m) Por que será que Chapeuzinho e sua avó continuavam vivas dentro da barriga do lobo?
 - n) O que vocês acham da atitude de Chapeuzinho encher a barriga do lobo com pedras?
 - o) No final da história, Chapeuzinho diz que “nunca mais na vida vou sair do caminho e me embrenhar no bosque”. Por que ela disse isso?
 - p) Vocês gostaram do final da história?
 - q) O livro contou a história que vocês tinham pensado?

2º ENCONTRO

- Motivação: participação das crianças na brincadeira “O lobo e a Chapeuzinho”.

Desenvolvimento: As crianças devem ser organizadas em roda: uma no centro será a Chapeuzinho e a outra, fora da roda, será o lobo. Todos cantam a música “Chapeuzinho” enquanto rodam. Ao parar a música, o lobo pergunta: Aonde a Chapeuzinho está indo? Ela responde que vai à casa da vovó. O lobo grita: Não vai não! Logo, tenta pegar a Chapeuzinho. As crianças da roda devem impedir que o lobo pegue a Chapeuzinho, dificultando sua entrada na roda e facilitando que a Chapeuzinho saia. Se o lobo conseguir pegá-la, ele escolhe outra criança, para ser a Chapeuzinho. Caso não consiga, é ele quem deverá sair e dar lugar a outro lobo/criança.

- Reler as duas primeiras páginas do livro “*Chapeuzinho Vermelho*”, dos Irmãos Grimm e convidar as crianças para recontarem a narrativa, observando as imagens da obra, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral.
- Retomar a conversa sobre a história, fazendo a listagem dos nomes dos personagens, tendo o professor como escriba. Enquanto escreve os nomes, as crianças serão incentivadas a participar oralmente do processo de escrita, mesmo sem dominá-la convencionalmente.
- Organizar as crianças em grupos e distribuir as partes constituintes da narrativa para que observem e dialoguem sobre o início, o meio e o fim do enredo. Serão digitalizadas as páginas do livro, para ordenar as ilustrações, de modo que as crianças se apropriem de alguns conhecimentos básicos sobre o texto, como a ordem temporal ou cronológica que alinha a sucessão dos fatos narrados.

SITUAÇÃO INICIAL DA NARRATIVA

O professor responsável pela mediação das atividades enuncia: inicialmente deverá se aproximar da lousa o grupo que tem as imagens que caracterizam o início da história.

- a) O que lhe motivou a trazer essa figura, porque você acredita que seja o início da história? Conte de seu jeito o início da história...

COMPLICAÇÃO

- b) O que aconteceu no caminho que *Chapeuzinho Vermelho* transcorreu para levar os doces para sua avó? Quem está com a parte da história que apresenta o momento em que deixa a menina está em perigo? Diga o porquê de sua escolha.

CLIMAX

- c) O que acontece com *Chapeuzinho Vermelho* quando ela chega à casa de sua avó? O que ela encontra? Quem está com a parte que nos deixa muito tenso/nervosos, ao escutarmos a história?

DESFECHO

- d) O que acontece com a vovó e a *Chapeuzinho Vermelho*? Vamos pegar as últimas cenas que concluem a história. O que aconteceu com o lobo, com *Chapeuzinho Vermelho* e a vovozinha?
- Recompôr visualmente a narrativa através da construção de um painel, produzido pelas crianças, onde elas terão a oportunidade de produzir imagens representando as partes que acharam mais relevantes. Para a realização desta atividade artística, elas utilizarão cartolinas 40k, tintas e pincéis.

3 ° ENCONTRO

- **Motivação:** Propor uma atividade prazerosa e significativa entre as crianças, na qual elas serão convidadas a participarem da brincadeira “Corre seu lobo”.

Desenvolvimento: Uma criança é escolhida para ser o lobo. Ela fica deitada em um círculo e finge que está dormindo. As outras crianças, em volta, tentam chegar de mansinho, perto do lobo dizendo: Corre seu lobo! O lobo acorda e sai correndo tentando pegar alguém. Aquele que se deixar pegar vai ser o lobo. A brincadeira continua enquanto houver interesse das crianças.

- Conversar com as crianças sobre o final que os autores deram à história, com a finalidade de motivá-las a criar um desfecho diferente para a narrativa. À medida que elas falam, o professor registra na lousa. Para ajudar as crianças, o professor indicará exatamente a partir de qual cena as crianças irão se basear para construir esse final. Por exemplo: “Chegando à casa da avó, Chapeuzinho bate na porta e se depara com o lobo vestido de vovozinha. Então, o que ela poderia fazer de diferente para que a história tivesse outro final?”.

- Propor as crianças que produzam um texto não verbal, referente aos possíveis finais propostos por elas. Esses trabalhos serão expostos nas paredes da sala, para que os colegas possam apreciá-los e recontá-los. Nessa atividade, elas usarão cartolina comum, lápis hidrocor e giz de cera.
- Organizar a turma em um grande círculo e pedir para que cada criança, apresentando seu desenho aos colegas, oralize o final que representou na ilustração. Ao concluir as apresentações, as crianças serão motivadas a comentar sobre os possíveis finais sugeridos pelos colegas. Por exemplo: O professor pode sugerir a um determinado aluno que expresse oralmente o que ele achou acerca do final produzido pelo colega, possibilitando a oportunidade das crianças ampliarem suas experiências apreciativas sobre a narrativa.

4º ENCONTRO

- **Motivação:** participação das crianças na brincadeira: Chapeuzinho e o lobo. O diferencial dessa dinâmica é a inversão de papéis dos personagens, tal como ocorre na narrativa “*Uma Chapeuzinho Vermelho*”, de Marjolaine Leray.

Desenvolvimento: As crianças devem ser ordenadas em círculo: uma no centro será o lobo e a outra, fora da roda, a Chapeuzinho. Todos cantam a música “Chapeuzinho” enquanto rodam. Ao parar a música, a Chapeuzinho pergunta: Aonde o lobo está indo? Ele responde que vai à casa da vovó. Chapeuzinho grita: Não vai não! Logo, tenta pegar o lobo. As crianças da roda devem impedir que a Chapeuzinho pegue o lobo, dificultando sua entrada na roda e facilitando que o lobo saia. Se a Chapeuzinho conseguir pegá-lo, ela escolhe outra para ser o lobo, caso contrário é ela quem deverá sair, para que outra Chapeuzinho/criança ocupe o seu lugar.

- Organizar as crianças em círculo para a apresentação da obra “*Uma Chapeuzinho Vermelho*”, de Marjolaine Leray, utilizando o *data-show*. Inicialmente, o professor fará a exploração da capa, por meio de questionamentos:
 - a) O que observamos na capa?
 - b) O que significa esses rabiscos vermelhos?
 - c) Quem será essa menina?
 - d) Para onde ela está indo?

- e) Será que o nome dela está escrito no título?
- Realizar a leitura do título e do nome da autora. Como será essa personagem? Vocês acham que ela será uma menina esperta ou bobinha?
 - Apresentar as imagens do livro e fazer questionamentos, com o intuito de antecipar sentidos e verificar os conhecimentos prévios da turma. Ao concluir a apresentação das imagens, as crianças expressarão suas primeiras impressões sobre as ilustrações que observaram.
 - A partir da leitura das imagens feita pelas crianças, o professor perguntará se elas perceberam alguma diferença em relação à *Chapeuzinho Vermelho* que elas já conheceram nas aulas passadas.
 - Ler a narrativa mostrando as crianças que a autora resolveu escolher duas cores para escrever a história: a cor preta representará a fala e o corpo do lobo; e a cor vermelha, a fala e o corpo da *Chapeuzinho*.
 - Propor aos pequenos leitores que enunciem as partes de que mais gostaram na narrativa e pensem sobre as relações com a outra versão lida, a narrativa dos Grimm:
 - a) Essa narrativa tem os mesmos personagens que aparecem no conto dos Irmãos do Grimm? O que tem igual e/ou diferente nas duas histórias?
 - b) O que o lobo disse a Chapeuzinho no primeiro encontro na história dos Irmãos Grimm e na de Leray?
 - c) Quem faz as perguntas no conto dos Grimm? E na versão de Leray?
 - d) Como podemos descrever Chapeuzinho nas duas histórias?
 - e) Por que, no conto dos Grimm, Chapeuzinho se distraiu no caminho da casa de sua avó e, no conto de Leray, isso não aconteceu?
 - f) Que fim levou o lobo nas duas histórias?
 - g) O que vocês acharam da atitude de Chapeuzinho, na história dos Grimm, de juntar pedras e encher a barriga do lobo? E, na história de Leray, onde a personagem oferta uma bala envenenada para o lobo?
 - h) Vocês acham que Chapeuzinho agiu dessa maneira por maldade ou para sobreviver?
 - i) Se Chapeuzinho não tivesse sido esperta, o que teria acontecido com ela?

- j) Caso estivessem vivenciando uma situação semelhante à de Chapeuzinho, que armadilha vocês preparariam para derrotar o lobo?
- k) De qual história vocês mais gostaram? Por quê?
- l) Na história de Leray, como Chapeuzinho age no início da estória e como ela atua no final? Vocês percebem alguma diferença?

5º ENCONTRO

- Motivação: participação das crianças na seguinte brincadeira: “Xale atrás”.

Desenvolvimento: Dispõem-se as crianças em círculo, voltados para o centro e ligeiramente afastados uns dos outros. Escolhe-se uma criança que permanece fora do círculo e segura um lenço. Dado um sinal de início, ela deve correr ao redor do círculo enquanto as crianças de olhos fechados, cantam:

Pela estrada afora
 Eu vou bem sozinha
 Levar estes doces para a vovozinha
 Ela mora longe
 E o caminho é deserto
 E o lobo mau passeia
 Aqui por perto.
 Mais à tardinha
 Ao sol poente
 Junto à mamãezinha
 Dormirei contente

Nesse momento, a criança solta o lenço atrás de uma das crianças que deve apanhar este acessório e correr para pegá-la. Se a criança que está fugindo se sentar antes de ser pega, a outra que recolheu o lenço recomeça a brincadeira.

- Possibilitar a produção de um livrão de papel, no qual as crianças serão instigadas a produzir, com o auxílio do professora, uma nova versão de *Chapeuzinho Vermelho*, a partir dos elementos que lhes possam ter ativado a imaginação, na qual a menina poderá atuar como protagonista capaz de operar de maneira criativa e derrotar o Lobo Mau.
- Promover uma brincadeira utilizando caixas surpresa contendo personagens e alguns objetos, confeccionados manualmente pela professora para auxiliar na construção da estória. A professora iniciará a história assim: **Era uma vez uma linda menina que se chamava...** e as crianças vão continuando a estória acrescentando fatos a partir da retirada de personagens e objetos das caixas surpresa. Enquanto elas falam, com criatividade, tentando dar coerência ao texto, a professora medeia a produção e a registra no quadro. Em seguida, todos farão uma leitura coletiva da estória.
- Estimular as crianças a produzirem as ilustrações relacionadas à estória construída. Para a realização desta atividade, elas usarão lápis grafite, borracha, lápis hidrocor, lápis de madeira, cartolina 40k.
- Transcrever o texto e digitalizar para ser colado na parte superior das páginas.

6º ENCONTRO

- Prosseguir com a produção do “livrão” fazendo a colagem do texto digitado e das ilustrações produzidas, lendo-o em seguida no sentido de valorizar o trabalho das crianças;
- Propor a dramatização da história produzida pelos pequenos, com o objetivo de promover a socialização, a expressão oral e corporal, e a criatividade das crianças, encorajando-as a agirem de maneira autônoma.
- Para a realização desta atividade serão percorridas as seguintes etapas:
 - Seleção dos grupos (cada grupo irá apresentar-se para uma turma da escola);
 - Distribuição dos papéis entre as crianças e organização das falas dos personagens;
 - Preparação de um cenário e alguns acessórios necessários, com a participação ativa das crianças que assumirão o papel de personagens a serem representados.
 - Organizar as duplas ou grupos para ensaiar as respectivas falas.

7º ENCONTRO

- Organizar as duplas para ensaiar as falas dos personagens;
- Confeccionar o cenário, usando TNT, EVA, cola, tesoura, entre outros materiais. O cenário será confeccionado no pátio da instituição, pois o espaço é apropriado para a organização dos materiais necessários e das crianças.

8º ENCONTRO

- Organizar as duplas para ensaiar as falas dos personagens;
- Convidar as crianças para confeccionar as máscaras e toucas que serão utilizadas na dramatização. Para a confecção das toucas, mobilizaremos algumas mães que poderão nos auxiliar no corte do TNT, fortalecendo a parceria delas nas atividades desenvolvidas na instituição.

9º ENCONTRO

- Organizar as duplas para ensaiar as falas dos personagens;
- Caracterizar as crianças utilizando os acessórios confeccionados (máscaras e toucas);
- Promover a culminância da Proposta de trabalho, convidando as duplas ou grupos de crianças para realizar a dramatização da estória produzida, em turmas diferentes da escola. Para tanto, construiremos um convite para que as turmas do PRÉ II, 1º e 2º anos e os profissionais da escola tenham a oportunidade de prestigiar as apresentações.

A seguir, no último capítulo desse estudo, apresentamos a análise dos resultados obtidos a partir da proposta didática aplicada no campo de atuação em que desenvolvemos a pesquisa.

3 VOZES E LEITURAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No último capítulo desse estudo, apresentamos os aspectos metodológicos que nortearam o nosso trabalho e nossas reflexões sobre os resultados obtidos a partir da proposta didática aplicada no campo de atuação em que desenvolvemos a pesquisa. Nele, o percurso do nosso estudo será descrito a partir dos seguintes tópicos: caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos na pesquisa; relato crítico da experiência vivenciada a partir da sequência didática; entrevista realizada com a professora titular; conversa informal com os pais e, por fim, discutimos acerca da retomada da aplicação da sequência didática.

3.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

O estudo realizado caracterizou-se como pesquisa social, de cunho qualitativo, voltada a uma questão educacional, que objetivou construir e aplicar uma proposta de trabalho em uma turma de Educação Infantil, refletindo sobre ela. Numa pesquisa dessa natureza, através da observação e das reflexões do pesquisador, os fenômenos devem ser compreendidos levando-se em consideração as relações e interações humanas, possibilitando analisar uma realidade “da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes” (MINAYO, 1998, p. 11).

Optamos por uma pesquisa qualitativa por esta ter a preocupação, nas ciências sociais,

[...] com um nível de realidade que não pode ser [unicamente] quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 1998, p. 21-22).

Nesse sentido, atuamos como investigadores qualitativos, voltados à compreensão de uma dada realidade social, por isso devemos compreender que esta “realidade reflete o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 1998, p. 15). Para a autora, tal realidade torna-se mais rica do que a própria teoria. Por isto, faz-se necessário observar e entender os comportamentos e experiências vivenciados no contexto em que os indivíduos estão inseridos.

Nesse viés, Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que a pesquisa qualitativa, contribuindo para que apreendamos as vantagens de métodos que auxiliam a ter uma visão mais ampla dos problemas, supõe contato direto com o objeto de análise e favorece um enfoque distinto para a compreensão da realidade:

Na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. No entanto, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Na abordagem qualitativa de uma pesquisa em educação, o processo pedagógico é excepcional, por isso busca-se um redirecionamento do processo e da prática educativa. Esse tipo de pesquisa dá destaque, em sua maioria, à figura do professor, uma vez que ele assume a responsabilidade de realizar as reflexões acerca de sua prática, a fim de realizar um estudo sistemático e científico com o intuito de elaborar hipóteses com base nos problemas/questionamentos observados em seu fazer docente. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática”. Assim, a pesquisa educacional se escora na prática educativa e nas ações desenvolvidas no dia a dia do contexto escolar.

Para a construção desse trabalho, realizamos inicialmente a leitura de pressupostos teóricos que discutem as questões abordadas, selecionamos as obras analisadas no *corpus* da pesquisa, e, finalmente, elaboramos a sequência didática, mencionada no capítulo anterior. A

partir de duas versões da narrativa *Chapeuzinho Vermelho*, objeto da crítica literária que efetuamos neste trabalho, buscamos promover a leitura literária e desenvolver a competência leitora, na perspectiva de inserir os alunos em práticas letradas, possibilitando, através de nossa intervenção, efetuar uma reflexão sobre a experiência desenvolvida.

Na pesquisa de campo, assumimos a tarefa de executar a proposta de trabalho numa turma do Pré I, composta de 20 alunos, na Escola Municipal Anésio Leão, enquanto a professora titular⁸ da classe observava as ações que estávamos desenvolvendo em sala de aula.

No processo de formulação de nossa proposta didática, o campo de pesquisa não foi observado porque atuamos na instituição desde o ano 2007, em turmas do Ensino Fundamental e, atualmente, na turma da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Dessa maneira, conhecíamos o público da escola, a prática desenvolvida por alguns professores, participamos dos cursos de formação continuada, dos planejamentos, enfim, tínhamos conhecimento amplo da dinâmica da instituição. Por esses motivos, entendemos, a princípio, que não havia necessidade de observar o campo de pesquisa.

A execução da sequência didática teve início no dia 01 de junho de 2016. A previsão era de que, não havendo contratemplos, todos os encontros fossem concluídos até o dia 13 de junho do mesmo ano. Contudo, houve um atraso significativo no percurso de aplicação tendo em vista os problemas relacionados ao comportamento, à indisciplina e à concentração das crianças em sala de aula, sugerindo que a prática de leitura e escrita talvez não fosse recorrente na turma em perspectiva. Durante a implementação da proposta, grande parte das crianças não conseguia sentar em círculo para ouvir as histórias. Frequentemente, perambulavam pela sala, agrediam os colegas, e só demonstravam interesse pelos brinquedos feitos de material reciclável, e os jogos educativos dispostos em locais de fácil acesso. Os jogos pareciam ser a única alternativa prazerosa vivenciada pelas crianças na sala de aula, que, no início de nossa intervenção, demonstravam pouco apreço à leitura dos contos de fadas. A inquietação corporal, as conversas paralelas e a dificuldade de concentração nas histórias lidas pela pesquisadora demonstraram o quanto essas crianças não pareciam ter familiaridade com práticas sistematizadas de leitura e escrita.

Diante dessa realidade problemática, após termos ministrado o 3º encontro da sequência didática, realizado no dia 03 de junho de 2016, cancelamos, provisoriamente, nossa

⁸ Utilizaremos o termo professora para nos referir a docente titular da turma, enquanto que nós, neste capítulo, atenderemos pela denominação “pesquisadora”.

intervenção na turma, para, a partir de nossa reflexão sobre as dificuldades encontradas e mediante o conhecimento da prática de ensino da professora titular, bem como da prática de leitura dos alunos na escola e em casa, tentar redimensionar nosso trabalho, para que, ao final de nossa pesquisa, pudéssemos obter um resultado satisfatório.

Dessa maneira, procuramos conhecer com maior profundidade as atividades que a professora titular desenvolveu com as crianças, durante o 1º semestre do ano em curso. Por isto, fizemos o registro fotográfico das atividades individuais desenvolvidas pelas crianças e constatamos que todas eram dirigidas com a finalidade de trabalhar a coordenação motora fina⁹ (anexo). Assim, na turma em que executamos nossa intervenção, foram contempladas, no 1º semestre, exclusivamente atividades voltadas ao contorno de pontilhados, cujo intuito, por exemplo, era levar um animalzinho até a sua comida preferida ou cobrir letras e/ou numerais sem nenhuma contextualização ou significado para as crianças. Dasquelas, foi possível identificar apenas uma atividade coletiva proposta pela professora, porém na mesma perspectiva das outras, porque as crianças já recebiam os pedacinhos de papel cortados para colá-los em um determinado desenho, ampliado previamente.

Além disso, decidimos conhecer melhor a prática pedagógica desenvolvida pela professora, por isso optamos pela seguinte técnica de coleta: a entrevista semiestruturada (apêndice 1). Esta foi realizada no dia 06 de junho de 2016. Decidimo-nos pela entrevista semiestruturada, porque através dela é possível discorrer livremente sobre o tema proposto, utilizando perguntas previamente sistematizadas, mas que seja também possível reformular e ampliar as questões propostas, de maneira a obter os dados almejados.

Na opinião de Leite (2008), a entrevista é uma conversa efetuada face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador a informação necessária. O autor afirma ainda que, na entrevista, é possível obter informações por meio da fala dos sujeitos, porém isto não significa que seja uma conversa sem nenhuma pretensão, já que deve ser entendida como uma conversa a dois, com objetivos bem definidos. Na visão de Trivinos (1987), as perguntas são elaboradas a partir de uma teoria que alimenta a ação da pesquisadora, bem como de toda a informação que ela já obteve acerca do fenômeno social que interessa. Segundo Neto (2002, p. 57), “[...] essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal em que se reforça a importância da linguagem e do significado da fala [...] serve como um meio de coleta de informações sobre determinado tema científico”. A entrevista, com a permissão

⁹ Por coordenação motora fina, Moraes (2014) define como o uso de músculos pequenos, como das mãos e dos pés. Ao desenhar, pintar, manusear pequenos objetos, a criança realiza movimentos mais precisos, delicados, e desenvolve habilidades que a acompanharão por toda a vida.

da professora, foi gravada em áudio, realizada individualmente, numa sala da escola onde ficaram apenas a entrevistada e a pesquisadora.

Após o contato que tivemos com a professora titular, percebemos a necessidade de conversar também com os pais das crianças para obter maiores informações sobre práticas de leitura vivenciadas no âmbito familiar. Para isto, estabelecemos uma conversa a partir do dia 06 de junho de 2016, com os pais das crianças da turma na qual estávamos aplicando a proposta de trabalho. As informações obtidas foram registradas no diário de campo, em dias alternados, já que os responsáveis pelas crianças não têm a prática de frequentar a escola diariamente.

As informações obtidas tanto com a professora quanto com os pais dos alunos permitiram-nos refletir sobre as ações previstas, o que resultou no redirecionamento das estratégias da sequência didática, pois verificamos a necessidade de possibilitar às crianças o contato efetivo com práticas de leitura, a partir da contação de uma quantidade maior de contos de fadas, a fim de estimular a escuta, a participação oral, e, conseqüentemente, o gosto pelo ato de ler. Para tanto, selecionamos alguns contos de fadas e, a cada dia, realizamos a leitura de um desses textos para as crianças, totalizando a leitura de seis contos, que serão mencionados na sequência do trabalho.

Após o trabalho com esses contos de fadas e concluirmos que as crianças já estavam mais familiarizadas com as práticas de leitura, prosseguimos com a aplicação das atividades previstas na SD, porque conseguimos estabelecer, em um curto período, vínculos afetivos com os alunos, bem como despertar o interesse e a curiosidade pela leitura, inserindo-os em situações significativas de aprendizagem em prol do letramento literário.

3.2 Caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa

A proposta didática foi aplicada na Escola Municipal Anésio Leão, localizada no município de Campina Grande – PB. A intervenção foi realizada em duas semanas, totalizando sete encontros com 1h30m cada um.

Como informações adicionais, a escola funciona pela manhã das 07:00 às 11:20 horas, à tarde das 13:00 às 17:20 horas, e à noite das 19:00 às 21:30 horas. Nos turnos manhã e tarde, funcionam turmas da Educação Infantil do primeiro e segundo ciclo do Ensino

Fundamental I. Já no turno da noite, funcionam turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Em relação à equipe pedagógica, a escola dispõe de dez professores, uma supervisora, uma orientadora, um gestor e uma adjunta. A instituição acomoda cerca de 250 alunos, em sua maioria, de baixo nível socioeconômico: muitos deles pertencem a famílias cujos pais não possuem renda fixa, sobrevivendo através do trabalho informal e/ ou do auxílio dos programas do Governo Federal, a exemplo do Bolsa Família.

Contando com amplo espaço físico, a escola possui sete salas de aula, uma sala de leitura, uma sala para a direção, uma sala para secretaria, uma sala de computação, uma sala para professores, uma cozinha, um pátio, quatro banheiros, um almoxarifado, uma quadra e um parque com brinquedos apropriados para as crianças da Educação Infantil.

Os sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa foram a pesquisadora, a professora titular da turma e 20 crianças, quinze meninas e cinco meninos, com faixa etária entre 3 e 4 anos, da turma do Pré- I, no turno da tarde. A escolha por essa faixa etária deveu-se pelo fato da pesquisadora atuar na Educação Infantil há mais de duas décadas, e entender que desde cedo as crianças devem ser incentivadas a ouvir histórias para que demonstrem interesse pelos livros, principalmente de literatura infantil e se tornem leitores capazes de compreender textos, fazer inferências, antecipações, levantar hipóteses e tirar conclusões a partir do lido.

3.3 Sequência didática em ação: relato crítico da experiência realizada

Nossa proposta didática foi desenvolvida a partir da leitura de duas versões do conto *Chapeuzinho Vermelho*, pois, como já apresentamos nesta dissertação, diversos estudos mostram a relevância dos contos de fadas como recurso profícuo para a formação de leitores. A leitura desse gênero possibilita a criança o acesso a momentos ricos de fantasia, levando-a a desvendar novos lugares, outras épocas, outros jeitos de operar e de ser, dando oportunidade de conhecer a realidade complexa que a circunda. Assim, quando a criança é estimulada ao contato com a leitura de contos de fadas, ela amplia as condições de desenvolver mais rapidamente o gosto pela leitura.

A proposta foi organizada em diversos momentos, que buscam contemplar o uso da leitura de maneira lúdica, promovendo em sala de aula a oportunidade de explorar as

narrativas e desenvolver estratégias de leitura, que ajudarão as crianças a ampliar as competências leitoras, contribuindo, assim, para favorecer o letramento literário, bem como estimular o gosto pelas atividades artísticas.

Inicialmente, propusemos que as crianças se organizassem em uma roda de leitura para apresentar uma caixa surpresa, com a finalidade de promover um momento de motivação¹⁰, com o fim de inserir as crianças no terreno temático das obras que seriam lidas durante nossa intervenção. Embora grande parte das crianças não conseguisse permanecer na roda de leitura, tendo em vista que no espaço escolar elas não eram estimuladas a realizar atividades coletivas, nem havia uma prática sólida voltada para a leitura de histórias, consideramos importante acionar essa estratégia. Isso porque buscamos construir um ambiente agradável e permanente para a leitura das obras, no qual fosse possível instigar a curiosidade dos alunos sobre esses textos, bem como estabelecer vínculos e propiciar o diálogo e a troca de ideias entre as crianças e as obras lidas. Fazendo isso, a mediadora da leitura¹¹ pode despertar o desejo dos leitores iniciantes para apreciar a história, aspecto importante para que fiquem atentos à leitura e interessados em compartilhar com os envolvidos os sentidos produzidos.

Figura 14: Apresentação da caixa surpresa



Fonte: Acervo da pesquisadora

¹⁰ Para Cosson (2006, p. 77), “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”.

¹¹ A mediação, como já foi indicado anteriormente, foi realizada pela pesquisadora. A partir daqui, iremos assumir a denominação mediadora de leitura ou termo similar.

Na sequência, sugerimos as crianças que imaginassem o que havia dentro da caixa. Algumas delas expressaram opiniões, outras apenas observaram seus colegas. Nesse momento, constatamos que algumas crianças tinham pouca informação sobre os adereços que lhes eram apresentados – xale, cestinha com doces, chapéu –, mas demonstraram curiosidade por cada objeto retirado. À medida que revelávamos os objetos da caixa, nos caracterizamos e estimulamos as crianças a descobrirem a personagem da história a ser lida. Após a caracterização, a maioria delas imaginava que os objetos pertenciam a uma princesa: apenas uma criança enunciou que os adereços eram de Chapeuzinho Vermelho.

Figura 15: Caracterização da personagem



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando apresentamos a obra *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, chamando atenção para a capa, propondo possíveis relações entre as ilustrações e o título, algumas crianças conseguiram interagir a partir dos questionamos feitos, entretanto grande parte delas, além de sequer observar as ilustrações, não conseguiu permanecer na roda de leitura. O objetivo da atividade não era que as crianças dessem a “resposta certa”, mas que relacionassem as pistas oferecidas com seus conhecimentos prévios, aproximando-se aos poucos da história compartilhada. Acreditamos que a ausência de uma atenção concentrada da turma foi um fator decisivo para o pouco êxito dessa atividade de leitura. Essa atenção concentrada pode ser desenvolvida nas crianças desde o berçário, contribuindo, no futuro,

para desenvolver o interesse por práticas de leitura e escrita, numa relação profícua com os livros.

Figura 16: Exploração da capa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Desse modo, quando perguntamos às crianças quem eram os personagens que estavam na capa do livro, apenas uma delas, depois de diversos questionamentos, falou que era *Chapeuzinho Vermelho* e a vovó, inclusive essa foi a única criança da sala que conseguiu estabelecer uma interação mais efetiva com a história lida. Provavelmente, a qualidade das ilustrações não contribuiu para que os educandos correspondessem satisfatoriamente aos nossos questionamentos, visto que o trabalho gráfico do livro, com cores pouco atraentes e formas não comuns ao contexto deles, dificultou a identificação de alguns personagens, bem como do enredo em geral.

Posteriormente, realizamos a leitura do conto fazendo pequenas pausas, já que consideramos relevante dialogar com as crianças enquanto lemos a narrativa, especialmente no contexto da Educação Infantil, pois tal estratégia possibilita a interação das crianças com a obra. Na opinião de Alves e Ramos (2014), esse jogo dialógico assume um papel relevante na formação do gosto das crianças pela leitura e na sua formação leitora, pois o prazer de ler, a construção de sentidos atribuídos à obra literária e a ampliação do universo linguístico e cultural ocorre a partir de ações sistemáticas e significativas. Entretanto, a leitura da obra, no nosso caso específico, não foi uma tarefa fácil, porque a maioria das crianças ficou dispersa,

inquieta e parecia estar interessada em realizar outras atividades, como brincar com os jogos e brinquedos dispostos na sala de aula ao alcance dos pequenos. Aparentemente, tal fato demonstrou que a leitura de livros de literatura infantil, talvez, não fosse uma prática recorrente no cotidiano escolar, devido aos diversos problemas constatados no momento da leitura, entre eles podemos destacar: falta de concentração, indisciplina, agressividade em relação aos colegas, demasiadas conversas paralelas.

Figura 17: Leitura da obra Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Acervo da pesquisadora

Enquanto procedia a leitura da narrativa, buscamos demonstrar para as crianças a afeição que temos pelas obras, fizemos gestos, adaptamos o tom de voz de acordo com os personagens e, aos poucos, algumas crianças deitaram-se no tapete, começaram a se interessar pela leitura e responderam a alguns questionamentos feitos, porém outras continuaram inquietas, retirando brinquedos e livros expostos nas estantes. Ao solicitarmos a opinião das crianças sobre o que o lobo estava fazendo enquanto Chapeuzinho Vermelho colhia as flores no bosque, elas não compreenderam de imediato a pergunta; porém, ao reformularmos a questão, uma criança disse que “o lobo estava olhando ela pegar as flores”. Em seguida, apresentamos as ilustrações seguintes que mostravam Chapeuzinho tomando água. Ao observar a cena, uma criança disse que o lugar em que Chapeuzinho estava bebendo água era

o “Açude Velho”¹² e o lobo estava seguindo em direção à casa da vovó para engoli-la inteirinha. Nesse instante, percebemos que as crianças ficaram bastante curiosas, principalmente após observarem o tamanho da barriga do lobo deitado na cama da vovó.

Continuamos a leitura e perguntamos às crianças se elas desconfiariam dessa vovozinha, caso fossem Chapeuzinho Vermelho. Alguns infantes disseram que desconfiariam porque a boca, os olhos, as mãos, e as orelhas do lobo eram grandes e, por isso, iriam “correr para casa”. É pertinente ressaltar que, enquanto fizemos os questionamentos relacionados às enormes partes do corpo do lobo, as crianças ficaram, por alguns instantes, mais concentradas, principalmente quando o lobo saltou da cama e devorou a menina. Assim, as crianças, embora não tivessem dispensado grande atenção à leitura da obra, não ficaram indiferentes ao clímax da narrativa, entusiasmando-se bastante.

No momento em que apresentamos as figuras do caçador e da espingarda na história, a expectativa e curiosidade de algumas crianças se intensificaram, principalmente porque o caçador, para tentar salvar as personagens, recorre a uma tesoura, dá alguns cortes e retira a vovozinha e a menina da barriga do lobo. Ao indagarmos as crianças por que as personagens continuavam vivas dentro da barriga do animal, elas disseram que “o lobo apenas engoliu, mas não as mastigou”. Finalizando a leitura, alguns aprendizes que ainda permaneciam sentados revelaram que gostaram do final que os autores deram à história, porque “o caçador matou o lobo”. Nesse instante, por mais que insistíssemos para que eles expressassem, com detalhes, seus pensamentos acerca do final da história, não conseguimos êxito: o máximo que alcançamos deles foi a repetição da frase já citada.

Ainda neste encontro, evidenciamos a pouca participação das crianças, quando estimuladas a construir hipóteses sobre a história, a partir da observação das ilustrações do livro. Contudo, essa dificuldade não foi desencadeada apenas pela pouca familiaridade das crianças com a leitura de obras literárias, mas também porque o trabalho gráfico da obra dos Grimm, na edição que utilizamos, é demasiadamente abstrato para o público infantil. Nas ilustrações, predominam cores escuras e as imagens são constituídas por traços da época medieval, não atualizando o modelo mais comum de representação da *Chapeuzinho Vermelho*, o que pode ter interferido na compreensão imediata da obra.

No segundo encontro, realizado no dia 02 de junho de 2016, as dificuldades se acentuaram. Ao propormos uma brincadeira envolvendo ludicidade e movimento, intitulada

¹² O Açude Velho foi o primeiro reservatório a atender o município de Campina Grande-PB, construído onde antes havia o "Riacho das Piabas", no atual centro da cidade (RANGEL JÚNIOR, 2013, p. 17).

“O lobo e a Chapeuzinho”, as crianças se sentiram inseguras para exprimir perguntas simples, como “Aonde está indo Chapeuzinho?”. Assim, tivemos que interromper esse momento, devido à dificuldade de grande parte das crianças em participar de atividades coletivas, pois elas não entenderam a dinâmica proposta, nem estavam dispostas a interagir. Enfim, os pequenos não conseguiram compreender que, após a organização da turma em círculo, um deles ficaria do lado de fora (lobo) e outro (Chapeuzinho) dentro do círculo, fazendo as perguntas tradicionais da história, enquanto cantávamos a música “Chapeuzinho Vermelho”. Para nossa surpresa, nenhuma criança conhecia a música clássica, demonstrando que essas crianças convivem com pessoas que, provavelmente, não contam ou leem histórias com frequência.

Figura 18: Brincadeira “O lobo e a Chapeuzinho”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando prosseguimos com a aplicação das demais atividades, percebemos um interesse significativo de algumas crianças em dar continuidade à leitura da narrativa *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, a partir da observação das ilustrações. Os infantes que tiveram a oportunidade e o interesse de recontar a história demonstraram entusiasmo e buscaram apoio nas ilustrações, mas, talvez pela falta de vivência dessa prática, tivemos que mediar todo o processo de reconto, que, apesar do esforço empregado, consistiu na enunciação de frases curtas.

Porém, na etapa subsequente, as crianças sentiram dificuldades para formar os grupos e desenvolver a atividade que consistia em organizar as partes constituintes da

narrativa na ordem em que os fatos ocorreram. Desse modo, tivemos que intervir diretamente e mediar o processo, no sentido de ajudar as crianças a identificar as cenas correspondentes ao início, meio e fim da narrativa. Nossa intervenção não consistiu apenas em ajudá-las a organizar as cenas, mas também tinha o objetivo de desenvolver a linguagem oral e ampliar suas capacidades narrativas. Por isso, sugerimos que se expressassem oralmente acerca da sequência dos fatos. Poucas crianças participaram e as que o fizeram enunciaram apenas frases curtas, evique os infantes, provavelmente, não têm oportunidade de realizar atividades em grupo, bem como expressar opiniões, pensamentos, narrar experiências.

Figura 19: Reconto da narrativa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Para encerrar este encontro, propomos a realização de uma atividade artística, na qual as crianças foram estimuladas a participar da recomposição visual da narrativa. Observando o envolvimento e o empenho delas no sentido de construir o painel, percebemos que, desde o início da aplicação da proposta, esta foi a atividade mais significativa que as crianças realizaram até então, pois elas demonstraram um imenso prazer no processo e, algumas delas, se recusaram a desvencilhar-se dos pincéis e das tintas que estavam em sua posse. A realização dessa atividade parecia que não tinha nenhuma semelhança com as atividades que as crianças estavam habituadas a fazer antes de nossa intervenção, o que pode ter influenciado no interesse, na concentração, e no contentamento da turma, principalmente porque ocupamos um enorme espaço da parede da sala de aula para expor, com antecedência,

o painel e deixá-las expressarem livremente aspectos que acharam mais interessantes na história lida. Assim, vimos que, para compensar a ausência de fala, as crianças utilizaram outra forma de expressão – o desenho – tendo em vista que, aparentemente, não estavam habituadas a interagir sobre as histórias lidas, já que as atividades elaboradas pela professora possuíam um caráter mecanicista.

Figura 20:Recompondo visualmente a narrativa



Fonte: Acervo da pesquisadora

No próximo encontro, concretizado no dia 03 de junho de 2016, tivemos a oportunidade de conversar com as crianças sobre o final que os autores deram à história, instigando-as a pensar e criar um final diferente para a narrativa. Grande parte das crianças, talvez pela pouca vivência com esse tipo de prática, não conseguiu compreender o que estávamos solicitando, o que dificultou a construção do texto não verbal. Após repetir várias vezes sobre o nosso propósito, algumas crianças conseguiram expressar oralmente frases curtas, outras apenas reproduziam o que os colegas já haviam falado, e, por fim, produziram textos não verbais acerca dos possíveis finais propostos.

Refletindo sobre os textos não verbais produzidos, consideramos importante ressaltar que um número significativo de crianças conseguiu realizar apenas simples garatujas ordenadas, ficando evidente que, além da ausência de práticas de leitura, ocorre também a falta de incentivo ao desenho que se constitui uma linguagem fundamental para que as crianças possam representar uma história que ouviu, uma experiência, os seus pensamentos.

Figura 21: Produzindo um final diferente para a narrativa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando solicitamos às crianças que apresentassem seus desenhos para os colegas, verificamos que um número considerável de crianças sentiu dificuldades de falar sobre o que haviam desenhado e, principalmente, expressar sua opinião acerca do desenho dos colegas. Acreditamos que essa dificuldade justifica-se porque as crianças, provavelmente, não são instigadas a vivenciar situações de aprendizagens que buscam articular as experiências e os saberes da sua realidade com os conhecimentos que norteiam o currículo da Educação Infantil. Atrelado a isto, é provável que no cotidiano a prática docente não oportunize situações de aprendizagem, nas quais as crianças possam falar, ouvir, criticar, imaginar, experimentar, questionar e construir sentidos sobre o contexto.

Figura 22: Ilustrando os possíveis finais para a narrativa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Diante das dificuldades constatadas durante a execução dos três primeiros encontros e entendendo que o processo de ensino aprendizagem é dinâmico e flexível, sentimos a necessidade de interromper a aplicação das atividades posteriores da sequência didática. Por isto, decidimos refletir e redirecionar nossas ações, já que nos deparamos com uma realidade problemática e entraves que estavam impedindo o desenvolvimento de algumas atividades, necessárias à prática sistemática de abordagem das obras literárias na Educação Infantil. Dessa maneira, resolvemos conversar com a professora e com os pais das crianças, buscando conhecer melhor a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa para reiniciar, em um momento subsequente, as demais ações.

3.4 Com a palavra, a professora

A fim de conhecer um pouco do perfil profissional, das concepções e das práticas de leitura e escrita empreendidas pela professora da turma, optamos por aplicar entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro com dezoito questões previamente formuladas (apêndice). Essas questões buscaram abordar aspectos como: formação acadêmica, tempo de magistério na Educação Infantil, compreensão da entrevistada sobre literatura infantil e sua importância, o trabalho realizado com obras literárias em sua prática docente, entre outros. No decorrer da entrevista, identificamos alguns percalços quanto à compreensão da professora entrevistada sobre algumas perguntas, mas tivemos a preocupação de reformular as questões, esclarecendo melhor o que estava sendo indagado. A esse respeito, Trivinos (1987, p. 149) salienta que “o investigador, ao mesmo tempo em que se ajuda, deve apoiar o informante. Este, desde o começo, deverá ter a sensação de sua utilidade, de sua importância para as metas que se procura atingir”.

A entrevista semiestruturada foi realizada com a professora titular, após o 3º encontro com a turma. Antes disso, houve uma conversa prévia, buscando deixá-la descontraída para responder às perguntas propostas. Quando perguntamos a professora sobre a sua formação e o tempo que exerce a docência, ela respondeu que leciona em turmas de Educação Infantil há 25 anos, possui graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil, ambos cursados na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Ao questionarmos como são planejadas as aulas e se realiza atividades individuais e coletivas na prática educativa, a professora respondeu que as aulas são planejadas semanalmente através da orientação de uma supervisora escolar que recomenda desenvolver atividades de leitura, escrita e artes, envolvendo pintura, colagem, letras, de acordo com os conteúdos baseados na temática pré-estabelecida pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. Em relação ao planejamento das aulas, somos instigadas a repensar a prática educativa, buscando articular as vivências e os saberes das crianças com os conhecimentos culturais, artísticos científicos com vistas a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009). No entanto, o que pode ser observado é que, por vezes, essas orientações não se efetivam na sala de aula, pois não são valorizados os conhecimentos das crianças, suas experiências e seus interesses, desencadeando práticas que pouco favorecem a ampliação do repertório de conhecimento do mundo sociocultural e natural.

Considerando que a leitura é fundamental para a formação dos alunos, indagamos a professora como tem sido o trabalho para desenvolver a competência leitora das crianças. Ela salientou que recorre “à leitura de histórias, porque, através do livro de literatura infantil, é possível desenvolver a leitura, a linguagem, o desenvolvimento integral da criança”. Desse modo, apresenta o livro e o autor, utilizando as obras para abordar conteúdos e elaborar atividades. Entretanto, a falta de interesse das crianças pelas histórias, observada no início da nossa intervenção, pode ser indício de que a prática de leitura de livros de literatura infantil aconteça de maneira pouco sistemática e frequente na turma.

Além disso, é importante ressaltar que a professora titular destaca o uso das obras literárias para construir atividades, no entanto, observando algumas atividades desenvolvidas no 1º, não evidenciamos que essa prática seja desenvolvida suficientemente pelas crianças. É importante enfatizar que, se a leitura de obras literárias adquire o caráter pedagógico em sala de aula, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos perdem a oportunidade de desenvolver o interesse pelos livros e de vivenciar situações de leitura e escrita que fomentarão letramento literário. Este é um fator preocupante, porque as crianças são inseridas na aprendizagem do código escrito como se a leitura fosse um ato mecânico, repetitivo, priorizando atividades desvinculadas da compreensão do texto, como cobrir letras, por exemplo, constituindo-se em tarefa escolar insignificante, tecnicista e inadequada, apesar de ser bastante recorrente no contexto educativo.

Na visão de Soares (2001), essa escolarização, da maneira como se efetiva, desfigura e falseia o literário, porque as obras são didatizadas no sentido de cumprir uma função

exclusivamente escolar, em detrimento da construção de bases significativas para que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça. É importante enfatizar que a literatura infantil surgiu vinculada à escola e que, por isso, atende aos seus interesses e objetivos, que vão desde ensinar conteúdos até avaliar os alunos. Nessa perspectiva, essa literatura

[...] é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; e o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2001, p. 25).

Nesse sentido, a autora ressalta que não há como evitar que a literatura se torne um “saber escolar”. Entretanto, para Soares (2001), a questão não é evitar a didatização, mas escolher estratégias que explorem o texto em sua potencialidade significativa, construindo ações que façam dos alunos sujeitos-leitores. Segundo a autora, o ideal seria utilizar a leitura, objetivando a construção de sujeitos críticos, criativos, inventivos, capazes de ouvir ou ler uma obra, interagir, argumentar e construir sentidos, a partir do lido. Portanto, faz-se necessário escolarizar adequadamente a literatura, caso contrário, as crianças serão tolhidas de vivenciar momentos prazerosos de desafios e de descobertas, em parceria com personagens e enredos que encantam e que provocam nesses aprendizes curiosidade, empatia, entre outras reações possíveis.

Acreditamos que para utilizar a literatura de maneira adequada, desde a Educação Infantil, o professor precisa redimensionar a prática educativa. Um dos caminhos é participar de formações continuadas e grupos de estudos que reflitam acerca dos procedimentos para a abordagem do literário em sala de aula, bem como sobre a necessidade de ler assiduamente as obras, pois diversos estudos sobre a realidade de leitura no Brasil revelam que a maioria dos professores são considerados não-leitores. Para reverter essa realidade, Burlamaque (2006) propõe a realização de formações que possibilitem o contato com obras literárias de qualidade estética que favoreçam a emancipação leitora, demonstrando, sobretudo, competência para atuar como agente multiplicador de práticas leitoras em sala de aula. Desse modo, faz-se necessário oportunizar momentos interativos, nos quais os professores possam analisar, avaliar e refletir sobre sua prática educativa, buscando propostas inovadoras, envolvendo a

leitura e a escrita para formar alunos leitores e críticos. Nesse sentido, a missão dos professores é

[...] é iniciar a criança no mundo das letras, incentivando o gosto pelo livro, o desenvolvimento do hábito da leitura. É ele quem vai indicar os livros aos alunos, oferecendo-lhes um repertório de títulos, em que possam movimentar-se segundo suas preferências e interesses, sem barrá-los e sem impor o seu gosto, mas, sobretudo, oferecendo-lhes fruição no ato de ler (BURLAMAQUE, 2006, p. 79-80).

A tarefa do professor comprometido com a formação de leitores é “desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...] em razão de sua percepção singular do universo representado” (BURLAMAQUE, 2006, p. 80). Ao selecionar obras literárias a partir de um planejamento sistemático e em parceria com os alunos, o professor inicia o processo de mediação das leituras, contribuindo para que os discentes possam refletir sobre suas maneiras de ler, discutir as estratégias e percursos de leitura mais adequados à formação leitora (CHATIER *apud* BURLAMAQUE, 2006, p. 89).

Quando os professores demonstram interesse pela leitura e leem as obras sem um objetivo exclusivamente pragmático, certamente poderão transmitir sua experiência leitora à turma, porque é possível que eles consigam propagar sua afeição pelos livros aos alunos. A esse respeito Pennac (1993, p. 80) ressalta que “o professor, ao invés de exigir leitura, deveria partilhar sua própria felicidade de ler, sua vivência de leitura”. Caso contrário, se o professor não conseguir estabelecer uma interação significativa com a turma, pouco poderá contribuir para a formação de leitores proficientes e reflexivos.

Sobre os gêneros textuais que costuma ler com as crianças e com que frequência essa prática ocorria, a professora ressaltou que, além das histórias lidas diariamente, utiliza também os livros didáticos para que os alunos interajam com outros tipos de texto. Todavia, podemos supor que a escola não propicia, de modo suficiente, essa prática de leitura, fato demonstrado no primeiro encontro de nossa intervenção, quando, na leitura de um conto de fadas, nos caracterizamos com os acessórios de *Chapeuzinho Vermelho* e as crianças tiveram dificuldade de identificar a personagem.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos docentes no campo educacional, com a ampliação do acervo literário das escolas públicas brasileiras, principalmente nas últimas décadas, os professores tiveram mais possibilidades de selecionar gêneros diversos para

inserir as crianças em situações discursivas de leitura e de escrita. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2001, p. 153), as propostas e atividades de leitura no contexto das creches e pré-escolas devem ser diversificadas e realizadas em espaços “organizados de forma atraente, num ambiente aconchegante, livros de diversos gêneros, de diferentes autores, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, suplementos, trabalhos de outras crianças, etc.”

Quando indagamos como são abordados os livros de literatura infantil em sala, a docente esclareceu que apresenta o livro, o autor, lê o texto chamando atenção para as ilustrações e utiliza a literatura para trabalhar alguns conteúdos. No entanto, ao observarmos as atividades mimeografadas desenvolvidas no 1º semestre com os alunos, não foi possível perceber a utilização da literatura como objeto de leitura no contexto escolar, nem ao menos como pretexto para antecipar aprendizagens: os trabalhos que foram propostos tinham o intuito de apenas fazer com que as cobrissem pontilhados ou grafassem letras descontextualizadas.

Ao questionarmos se a professora acredita ser a literatura infantil importante para a formação de crianças leitoras, ela afirmou que sim, porque “desenvolve as crianças no mundo, no meio em que elas vivem”. No entanto, acrescentou que não existe um momento específico da rotina¹³ para a realização dessa leitura.

Quando perguntamos à professora sobre o que propõe após a leitura de um livro de literatura infantil e como as crianças reagem ao que é proposto, ela respondeu que “as crianças releem os livros, fazem a leitura deles, reagem bem, se interessam, se desenvolvem em relação à leitura”. Além disso, indagamos se é proposto alguma atividade coletiva, a docente respondeu que propõe “a contação das histórias e a dramatização com elas”. De acordo com a fala da professora, percebemos que, apesar de os docentes saberem de algumas estratégias de trabalho com a literatura, as instituições educacionais parecem não utilizá-las com frequência suficiente para fazer destas atividades um espaço já conhecido pelas crianças. Portanto, há indícios de que os infantes têm poucas oportunidades de entrar em contato com a arte literária, embora acreditamos que as obras literárias precisem ser exploradas em sala de aula frequentemente e serem reconhecidas como um objeto simbólico que possibilita a

¹³ A rotina se constitui como um dos momentos mais importantes para a organização do trabalho pedagógico, porque possibilita a organização das atividades a serem desenvolvidas no espaço educativo. A organização do tempo nas creches e pré-escolas precisa contemplar a rotina que “representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. Deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL, 2001, p. 54).

subjetivação do leitor, como instrumento de criação de sentidos capaz de provocar sentimentos, sensações e impressões que proporcionam deleite, caracterizado pela linguagem poética (PARREIRAS, 2009).

A respeito dos objetivos dos livros de literatura infantil e se a leitura dessas obras propicia conhecimentos à criança, de acordo com a professora, os livros contribuem para que os infantes tenham avanços em relação à leitura e a leitura de histórias propicia conhecimentos sobre o mundo em que a criança está inserida. Além disso, é relevante salientar que a literatura não propicia apenas a ampliação dos saberes, pois ela atua também na dimensão afetiva, psicológica e cultural. A leitura, em geral, propicia o diálogo e as trocas de experiências, através da interação entre as crianças e adultos.

No caso da leitura literária, acreditamos que ela é diferenciada e possui grande importância, uma vez que favorece o desenvolvimento intelectual e espiritual, aborda temáticas significativas, a partir de um trabalho específico com a linguagem, que, pela discussão humana que evoca e pela novidade estética, contribui satisfatoriamente para o desenvolvimento infantil, para a construção de sua personalidade, para a compreensão de si, para a inserção da criança no universo da leitura e da escrita. O professor precisa compreender que o texto literário deve ser lido, nas creches e pré-escolas, como atividade cotidiana, cuja finalidade é favorecer a formação de leitores, e não exigir da criança um retorno imediato, com pretensões pedagógicas e conteudistas.

Por fim, questionamos a professora se as formações continuadas que abrangem toda a rede municipal de educação proporcionam métodos de abordagem dos livros de literatura infantil e se essas sugestões ajudaram na sua prática. Como resposta, ela afirmou que sempre recebe sugestões que ampliam o seu desenvolvimento docente e que tem a oportunidade de participar de encontros pedagógicos de reciclagem. Provavelmente, o termo reciclagem utilizado pela professora pode estar relacionado aos minicursos promovidos, anualmente, pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Nesse momento da entrevista, mesmo a entrevistadora reformulando a pergunta, a professora não conseguiu esclarecer como as sugestões contribuem para aprimorar a sua prática. Por isso, podemos levantar uma hipótese para explicar a dificuldade que ela teve para esclarecer algumas questões durante a entrevista. É possível que, influenciada pelos conhecimentos adquiridos nos encontros pedagógicos, a professora compreenda que ler livros de literatura infantil é importante para favorecer o desenvolvimento das crianças, entretanto, ela possui dificuldades em esclarecer como essa prática pedagógica efetiva-se concretamente, e quais as estratégias para abordar as obras em sala de aula de maneira adequada.

Por esta razão, consideramos relevante a construção de uma proposta de trabalho, cujos benefícios podem levar a contribuições teóricas e metodológicas para os professores da Educação Básica, quanto ao redimensionamento da prática educativa, especificamente no que se refere à abordagem das obras literárias em sala de aula.

Acreditamos que o professor comprometido com a formação de leitores pode criar oportunidades para aproximar os alunos das obras de maneira lúdica e criativa, favorecendo, sobretudo, o letramento literário para que as crianças, nas séries subsequentes, tenham a “oportunidade de exercitar as palavras e se apropriem de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita” (COSSON, 2009, p. 76).

3.5 Com a palavra, os pais

O encontro com os pais ocorreu durante a realização de um evento festivo, promovido pela escola para comemorar o “Dia das Mães”. Como havia muitos convidados na escola, decidimos convidar as mães, individualmente ou em pequenos grupos, à medida que iam chegando à instituição, sempre com o auxílio da professora titular da turma que, de maneira solícita, nos apresentava a todas elas. Optamos por obter informações através de uma conversa informal e não uma entrevista semiestruturada, porque, como trabalhamos na instituição, percebemos que as mães ou responsáveis não demonstram espontaneidade em conversas prolongadas, devido à pouca escolaridade, timidez e ao fato de estarem sempre priorizando outras ocupações diárias. Assim, a conversa com a maioria delas se estendeu por aproximadamente 1h, enquanto aguardávamos o início da comemoração. No dia seguinte, retornamos à escola para conversar com os demais responsáveis pelas crianças que não haviam participado do evento no dia anterior. Assim, conseguimos dialogar com pais e mães, a fim de conhecer melhor o contexto social no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

Quando questionamos se eles assumiam a responsabilidade de acompanhar as crianças até a escola, a maioria respondeu que não trazem os filhos porque precisam trabalhar, por isso delegam tal responsabilidade para os avós e irmãos que, em grande parte, também estudam na escola onde estávamos desenvolvendo a pesquisa.

Indagados sobre o que leem para os filhos, apenas duas mães responderam que leem em casa algumas histórias, citando *Chapeuzinho Vermelho* e *Branca de Neve*. Uma mãe relatou que coloca filmes relacionados aos contos de fadas e conversa com a criança sobre as ações dos personagens no decorrer da trama. Algumas disseram que não leem porque não tem livros em casa ou não sabem ler, outras(os) demonstraram em suas falas que não tiveram oportunidade de estudar, porque os pais exigiam que trabalhassem para ajudar na sobrevivência da família. É possível que alguns pais não escolarizados sejam mais acomodados e não atentem para a necessidade de exigir uma boa educação para os filhos. Contudo, devemos relativizar essa afirmação na medida em que há pais com boa escolaridade que não reivindicam concretamente melhorias educacionais.

Para entender melhor essa realidade, recorreremos à pesquisa realizada por Marques (2008), a fim de esclarecer questões que poderão justificar a falta de leitura no ambiente familiar. A pesquisa intitulada “Os contos de fadas e a formação inicial do leitor: o papel da família e da escola” foi desenvolvida com pais e mães de alunos da turma do Pré – I, em um Grupo Escolar da cidade de Massaranduba – PB, em 2008, e constatou que, do total de pais e mães entrevistadas, “um percentual pequeno das informantes do universo pesquisado teve contato com o conto de fadas no objeto livro, demonstrando que a relação com tal narrativa através dos recursos audiovisuais teve supremacia”. A partir desse dado fica evidente, nesse contexto, que “a criança antes de ter o contato com os contos de fadas, passa a ter contato com essas narrativas em recursos audiovisuais, ou seja, ocorre uma transposição dos textos literários para a linguagem da tecnologia midiática” (MARQUES, 2008, p. 76).

Na visão dos pais, essas narrativas exibidas através do DVD “ensinam princípios morais às crianças, auxiliando a família no processo formativo destas, além de ocupar as crianças enquanto os adultos dão conta de seus afazeres domésticos” (MARQUES, 2008, p. 78). Devido à facilidade de aquisição de eletrônicos por parte das famílias, tornou-se comum a utilização de aparelhos de DVD e a compra de DVD falsificados, adquiridos por baixo custo, bem como a locação de filmes para possibilitar o acesso as histórias, já que não dispõem de recursos para a compra de livros. Isto porque a maioria das famílias são da classe menos favorecida e, além disso, não tiveram uma formação cultural que valorizasse a leitura diária, nem compreendem o valor da leitura para a formação sócio-educacional e o desenvolvimento intelectual das crianças.

Assim, segundo Marques (2008), não é possível esperar bons resultados dos filhos quando os pais vivem em ambientes que não priorizam a leitura. De acordo com a autora, na realidade o que se evidencia é que pais, por trabalharem mais horas por dia e por possuírem

poucos recursos, pouco estimulam a leitura, especificamente dos contos de fadas. Nesse sentido, “a desigualdade social é um fator que segrega as pessoas da escolarização, principalmente aquelas que necessitam de dedicar um número considerável de horas do seu tempo para o trabalho e, após este, não ter ânimo para estudar e ler” (MELO, *apud* MARQUES, 2008, p. 72). Sobre isso, Melo (1999 *apud* MARQUES, 2008) relaciona as classes trabalhadoras à ausência de leitura, mostrando que grande parte das pessoas não lê porque essa atividade pouco contribui para o mundo do trabalho. Além disso, essas pessoas reclamam que não têm tempo, não têm condições adequadas e a exaustão do trabalho faz com que elas não demonstrem interesse pela leitura.

Diante do exposto, Marques (2008) ressalta que as consequências de pais não leitores sobre a relação das crianças com a leitura refletem no contexto escolar, pois os infantes tendem a reproduzir o comportamento dos seus pais. A autora cita Bettelheim (2006) que alerta sobre a relevância de a criança entrar em contato, desde cedo com a leitura dos contos de fadas, uma vez que através deles os infantes são instigados a imaginar e se sentir parte integrante dos contos. Na visão de Bettelheim (2006), os contos são de fácil entendimento para os pequenos leitores, uma vez que contribuem para que eles encontrem significados diversos relacionados com as situações reais que vivenciam. De acordo com Marques (2008, p. 73),

[...] para tornar uma criança leitora, é importante que os adultos que a cercam sejam leitores, propiciando o primeiro contato com o texto de forma oral, a partir do suporte livro e das imagens nele contidas, para que ela perceba as similitudes do código escrito com o código oral, tendo essa relação mais sentido se for repassada através de familiares mais próximos, como a mãe, o pai ou os avós, sendo os contos de fadas narrativas interessantes para serem inseridas no ambiente familiar.

Na perspectiva de Abramovich (1991 *apud* MARQUES, 2008), o primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, quando a mãe conversa ou canta uma música para ela. Desse modo, desde cedo a criança é inserida em práticas de leitura, quanto mais histórias ela ouvir mais interesse terá pelos livros, o que resultará em aprendizagens. Assim, o contexto primário em que este fato ocorre é na família, através da leitura informal, aconchegante. No entanto, essa prática não é comum na maioria das famílias e muitas crianças perdem a oportunidade de ouvir belas histórias e de estabelecer um elo afetivo com a leitura. Provavelmente, essa é a realidade das crianças com as quais convivemos na escola em que desenvolvemos nossa proposta de trabalho.

Vieira (2004 *apud* MARQUES, 2008) mostra a importância do papel da família ao propiciar à criança a vivência de leitura enquanto prática social, ressaltando que no contexto familiar a leitura se constitui como lazer, enquanto em ambientes formais apresenta-se como estrutura ríspida com finalidades próprias. A leitura feita em casa pode educar e também divertir: pode constituir-se em ação prazerosa distante do mero exercício pragmático.

De acordo com a autora, a leitura possibilita o acesso a mundos imaginários, permitindo o acesso a outros contextos e dá oportunidade de conhecer a realidade e a complexidade que a circunda. Assim sendo, quando a criança é estimulada, desde cedo principalmente no âmbito familiar, a entrar em contato com práticas de leitura e escrita, ela certamente desenvolverá mais naturalmente o gosto pela leitura. A fabulação faz parte da vida das pessoas, por isso os pais precisam investir na leitura dos contos de fadas para que os filhos tenham a oportunidade de fantasiar, criar, brincar de faz de conta, interagir com as imagens, as palavras e despertar o gosto pelas práticas letradas que existem na sua realidade.

O estudo feito por Marques (2008) constatou também que as práticas de letramento adquiridas pelo indivíduo em comunidade ajudam principalmente as crianças em seu universo de escolarização, podendo ser um dos indicadores do sucesso escolar, principalmente quando o adulto promove situações dialógicas com a criança, possibilitando-lhe trocar ideias e refletir sobre o que está sendo explorado. Assim, desde que nasce, a criança pode estar inserida em práticas letradas, por isso que, ao chegar à escola, ela traz consigo diversas experiências vivenciadas no âmbito familiar através dos gêneros que circulam socialmente. Nesse caso, certamente essas crianças vão para a escola ampliar suas possibilidades de compreensão de leitura e escrita através das situações discursivas proporcionadas pelo professor, permitindo, assim, que elas desenvolvam a oralidade, dominem o código escrito e obtenham a capacidade de estabelecer relações e vínculos com os seus interlocutores em diferentes situações interativas.

Na visão de Rojo (1998), a apropriação da escrita ou do letramento da criança depende do grau de letramento que sua família possui, isto é, da maior ou menor presença de práticas de leitura no seu cotidiano, bem como dos diferentes usos da escrita nas práticas discursivas orais vivenciadas no contexto escolar. Assim sendo, o contato frequente da criança com as obras literárias nos diferentes contextos sociais possibilita a sua inserção no mundo da leitura e da escrita mesmo antes de dominar o código: “É através dessa prática que a criança vai reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto-portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro” (ROJO, 1998, p. 124). A autora ressalta ainda que, entre as práticas orais oportunizadas nos diferentes contextos, é

fundamental lançar mão do jogo do faz de conta para inserir a criança no letramento literário, pois ela será estimulada a ler e escrever em diferentes práticas interativas, nas quais a escrita tem sentido e funcionalidade.

Vejamos, a seguir, a continuidade das atividades desenvolvidas no campo de atuação da pesquisa.

3.6 Retomando a sequência didática

Diante do contexto preocupante, consideramos relevante redirecionar nossas ações com vistas a criar uma rotina de leitura com as crianças, para despertar o interesse pela leitura, com o objetivo de que, nas etapas subsequentes de escolarização, elas se tornem leitoras proficientes e reflexivas. Assim, decidimos retornar à sala no dia 06 de junho de 2016 para realizar a leitura de contos envolvendo princesas, já que essas personagens haviam sido mencionadas pelas crianças durante o primeiro, especialmente no momento em que nos caracterizamos de *Chapeuzinho Vermelho* e questionarmos acerca das ilustrações da capa do livro dos Irmãos Grimm. Nosso propósito era interagir melhor com os pequenos e construir um momento adequado para, depois, reiniciar a SD, estabelecendo, portanto, uma relação aprazível das crianças com os livros de literatura infantil. Para tanto, selecionamos os seguintes contos para ler com a turma, pelo período de seis dias: *Cinderela*, *A Bela Adormecida*, *Rapunzel*, *A Pequena Sereia*, *Branca de Neve* e *Chapeuzinho Amarelo*. Essa etapa da pesquisa teve início na data supracitada e encerrou no dia 13 de junho de 2016.

Com a leitura do conto de Cinderela, percebemos um olhar diferenciado das crianças para o livro, especialmente para a capa, a partir da qual elas mencionaram com entusiasmo os nomes dos personagens. Ao iniciar a leitura, percebemos a fisionomia assustada das crianças para os afazeres domésticos que eram atribuídos a *Cinderela*. O interesse se intensificou no momento em que ocorreu a prova do sapato nos pés das princesas, deixando-as maravilhadas, pois além de terem admiração pela princesinha, algumas já imaginavam que o príncipe ia reconhecê-la.

Nos encontros seguintes, para atrair cada vez mais a atenção da turma, utilizamos diferentes recursos: tapetes, perucas, aventais, colares. A cada leitura realizada, as crianças eram impelidas a falar sobre o que acharam mais interessante no conto e a fazer uso de algum

acessório para que tirássemos fotos. O uso do acessório no final de cada leitura partiu do interesse das crianças, as mais extrovertidas se comportavam como se fossem princesas e príncipes das histórias lidas. Vê-las sorridentes, encantadas com o trabalho que estávamos desenvolvendo, foi relevante para prosseguirmos com a certeza de que estávamos contribuindo para a formação leitora.

Na leitura dos demais contos, as crianças continuaram ainda mais entusiasmadas, ouviram, com atenção, as narrativas e interagiram de maneira satisfatória com os questionamentos feitos após as leituras, além de permanecerem concentradas e encantadas até o final da história. No final da leitura dos contos, houve um forte interesse dos infantes de expressar verbalmente aspectos que acharam mais interessante no conto lido e desejo de ouvir outras histórias. Assim sendo, oportunizamos momentos para que eles expressassem seus pensamentos, opiniões sobre as obras, ampliando, sobretudo, o vocabulário infantil.

Ao lermos a narrativa *Branca de Neve*, os pequenos leitores se empolgaram com as respostas dadas pelo espelho, ficaram admirados com as atitudes da madrasta malvada que desejava matar a princesinha, se encantaram com o surgimento dos sete anões, e ficaram felizes por eles terem acolhido a *Branca de Neve* em sua casinha.

Figura 23: Leitura da narrativa *Branca de Neve*



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 24: Lendo e representando cenas da narrativa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao concluir a leitura, apresentamos para as crianças umas maçãs para comermos juntos. Essa experiência foi singular, porque, enquanto partíamos as maçãs, uma criança repetiu várias vezes que não ia comer nenhum pedaço, pois nas maçãs havia veneno. Imediatamente, questionamos: vocês acham que íamos colocar veneno na maçã igual ao que a feiticeira fez? Os alunos responderam que não tinha veneno na fruta, mas uma criança continuou a afirmar que sim, por isso não queria nenhum pedaço. Em seguida, distribuímos os pedaços de maçãs e elas saborearam com muita alegria, inclusive a criança que mencionou que tinha veneno nas maçãs. Por fim, solicitaram mais uma vez o nosso retorno, no dia seguinte.

Figura 25: Partilhando as maçãs



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse momento da intervenção no espaço escolar, percebemos progressos importantes em relação aos encontros anteriores, porque as crianças demonstraram interesse em ouvir os contos e começaram a interagir significativamente no decorrer da leitura. A oportunidade do contato dessas crianças com os contos de fadas, de maneira criativa, oportunizou experiências com a língua, com as palavras, seus significados culturais, bem como com a linguagem oral e escrita, ampliando a capacidade de expressar-se no mundo, dando margem ao desenvolvimento gradativo das competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. A própria movimentação do corpo dos infantes para melhor visualizar as ilustrações dos livros já demonstrava um comportamento propício à leitura. Assim sendo, entendemos que era o momento oportuno para retomar a aplicação de nossa proposta de trabalho.

Dando continuidade à sequência didática, realizamos as atividades referentes ao quarto encontro, ocorrido no dia 14 de junho de 2016, apresentando às crianças a obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. Quando indagamos sobre a capa do livro, chamando atenção para a imagem e demais detalhes, buscando a construção de hipóteses a respeito do conteúdo da obra, os aprendizes expuseram seus conhecimentos prévios acerca das ilustrações. Mesmo sem enunciarmos o título, algumas crianças falaram que a menina era *Chapeuzinho Vermelho*. Assim, aproveitamos para ler o título da narrativa. Consideramos relevante explorar a capa, pois ela é a introdução do livro que permite às crianças fazer antecipações sobre a história com base na ilustração inicial e no título.

Figura 26: Motivação para a leitura da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora

A seguir, realizamos a leitura do nome da autora e combinamos que íamos chamá-la de Leray. Perguntadas se elas achavam que a personagem da história ia ser uma menina bobinha ou esperta, a turma foi unânime ao dizer que ela ia ser bobinha. Sendo assim, percebemos que as crianças, ao responderem nossa indagação, o fizeram a partir da história de Chapeuzinho Vermelho lida anteriormente, formulando hipóteses mediante o conhecimento dessa narrativa, o que ressalta a importância de a escola construir uma rotina mínima de leitura, para que os infantes, conhecendo algumas histórias, possam interagir mais significativamente com os livros. Para que essa rotina se consolide nas salas de aula, faz-se necessário que a escola construa um repertório mínimo de leituras, para que os textos sejam lidos a partir do conhecido, da experiência com outras leituras, de modo que essa experiência com as obras seja incorporada e permaneça na vida dos pequenos leitores, transformando sua percepção.

Figura 27: Leitura da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora

Iniciamos a leitura da obra e os pequenos leitores, atraídos pelas ilustrações com traços infantis, ficaram atentos a cada detalhe, compreenderam o enredo e interagiram muito bem com ele, a partir de uma mediação. Daí por diante, fizemos vários suspenses com a finalidade de despertar ainda mais o interesse das crianças pela história. Quando os personagens iniciaram o diálogo, elas sorriram, apreciaram verbalmente as enormes orelhas e a bocarra do animal, ficaram surpresas com as perguntas audaciosas que a menina fez ao lobo, demonstrando que não tinha nenhum temor da fera.

É relevante salientar que a nossa mediação para a leitura da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*, buscando fazer a relação texto, imagem e leitura dos alunos, foi fundamental para

que eles participassem ativamente do processo e construíssem sentidos a partir do texto verbal e das imagens, pois a leitura da obra na escola precisa ser ensinada na própria experiência de ler esses escritos. Os aprendizes foram instigados a utilizar diferentes estratégias leitoras no sentido de ativar seus conhecimentos prévios, levando-os a refletir, a compreender, a fazer inferências, a levantar hipóteses, a tirar conclusões a partir das pistas jogadas pelo livro e da nossa mediação, que se efetivou com alegria, prazer, entusiasmo, buscando a parceria dos alunos.

Essa possibilidade metodológica de ler narrativas visuais com os alunos, especificamente da Educação Infantil, é uma oportunidade significativa para formar sujeitos leitores de imagens e de literatura. Nesse sentido, cabe ao docente assumir a função de mediador na relação que os alunos estabelecem com as obras literárias, incentivando-os a observar as ilustrações, a refletir sobre alguns implícitos, e a analisar alguns detalhes presentes nas imagens, rumo à atribuição de sentido. Faria (2008, p. 58) afirma que num livro onde há o predomínio da imagem, esta “se constrói de imagem em imagem” (p. 58). Na visão de Alencar (2009, p. 27), os livros com imagens “oferecem possibilidades de leitura e impressões, interferem no desenvolvimento cognitivo, cultural, artístico e da sensibilidade e interioridade dos leitores”.

Nesse sentido, é fundamental explorar os detalhes de cada ilustração, auxiliando os alunos a atentar às particularidades da imagem, de modo que, a partir delas, eles possam descobrir os sentidos do que está sendo lido. Na visão de Ramos (2011, p. 39), “a habilidade de ler imagens pode ser adquirida”, sendo importante que haja um investimento na “alfabetização visual” (Lima, 2008; Salisbury *apud* RAMOS, 2011). Para tanto, a tarefa do mediador é contribuir para ampliar as capacidades de percepção e compreensão do texto, buscando realizar leituras cotidianamente com os alunos e não apenas para os alunos, visto que a leitura com eles permite que ocorra a interação dialógica entre leitor – autor – texto.

No nosso caso específico, ficou evidente que o texto visual despertou mais a atenção dos alunos do que o verbal, principalmente nos momentos em que a protagonista da trama parecia estar em apuros. Os aprendizes demonstraram-se admirados e animados com as imagens, pelas quais permitiam fazer suposições, especificamente sobre as possíveis atitudes da fera. No decorrer da leitura, ouvimos alguns alunos narrarem as seguintes frases: “O lobo vai engolir Chapeuzinho”, “A boca dele é muito grande”. Por isto, acreditamos que os livros com imagens precisam estar presentes nas instituições de educação infantil como um dos recursos mais importantes da prática educativa, pois eles se constituem como um atrativo

indispensável para despertar as capacidades leitoras e, conseqüentemente, formar leitores proficientes e reflexivos.

Concluída a leitura, uma criança que havia participado ativamente pediu que contássemos novamente a história. Assim, como tínhamos que prosseguir, informamos a turma que em outra ocasião contaríamos a história novamente. No entanto, refletindo acerca dos percalços vivenciados no início da nossa intervenção, certamente seria mais relevante atender à solicitação do aluno, pois se o nosso propósito era contribuir para a formação leitora dos alunos, o ideal seria contar a mesma história várias vezes, porque se ocorreu o interesse pelo relato é porque a história despertou a atenção do infante, afetando-o significativamente.

Na sequência, solicitamos à criança que sugeriu o relato que ela falasse sobre o que mais gostou na história, oportunidade também dada aos demais alunos. Todas falaram, demonstrando em suas falas a satisfação que sentiram ao perceber que Chapeuzinho havia derrotado o lobo. A turma foi unânime ao dizer que gostou do trecho da narrativa em que a menina ofereceu uma bala envenenada ao lobo, com a finalidade de derrotá-lo.

A estratégia de experimentar as obras lidas a partir de um viés intertextual foi um momento importante para ampliar a capacidade linguística e leitora dos alunos, visto que fizemos diversas perguntas sobre a narrativa dos Grimm e de Leray, no sentido de aproximá-las e distanciá-las, para que as crianças, a partir da mediação realizada, conseguissem perceber, de maneira significativa, as ações, os comportamentos, as expressões corporais e gestos das personagens apresentados nas histórias.

Nessa etapa da proposta, estávamos convictas de que as crianças do Pré- I seriam capazes de ir além, por isso no dia 15 de junho de 2016 convidamos a turma para produzir uma nova versão de Chapeuzinho Vermelho, atentando para o seguinte detalhe: na versão que íamos construir, Chapeuzinho deveria atuar de maneira autônoma como agiu na versão de Leray. As crianças adoraram a ideia de formular uma nova história. Para tanto, começamos escrevendo no quadro o início da história e os demais trechos foram criados, tendo como apoio uma caixa surpresa contendo diversos objetos: as crianças retirava-os dessa caixa e usava a criatividade para emendar o texto de modo coerente com outros elementos que iam surgindo, sempre com a nossa mediação, que foi fundamental para o êxito da produção.

É importante ressaltar que na Educação Infantil as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos com destino escrito. Nessas situações, o professor é o escriba (BRASIL, 2001). Além disso, as crianças também aprendem a escrever da forma como sabem. Para tanto, faz-se necessário que elas tenham acesso à diversidade de textos escritos que circulam na sociedade, observem e participem do uso da escrita em diferentes situações,

“considerando as condições nas quais os textos são produzidos: para que, para quem, onde e como” (BRASIL, 2001, p. 145). De acordo com Baptista (2011, p. 241), desde muito pequenas, as crianças

[...] experimentam nas sociedades uma interação inespecífica com a escrita, pois esta se encontra presente de diversas formas nos seus contextos de vida (nas embalagens de produtos habituais, nas indicações dos remédios, nas instruções dos jogos, nos supermercados, nos rótulos, nas placas de ruas, nos diários e livros, etc.). Alguns, desde logo, [...] vivem em famílias nas quais a escrita forma parte do cotidiano; as emoções que sugerem a leitura, as curiosidades que desperta, o interesse por ser leitor variam de um a outro aluno.

Na perspectiva de Brandão e Rosa (2011, p. 8), a cultura letrada faz parte do nosso dia a dia. Assim, é necessário que as crianças da Educação Infantil “ampliem suas habilidades de uso da linguagem escrita nas situações de seu cotidiano, bem como comecem a aprender sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética”. As autoras salientam que essa aprendizagem deve atender aos interesses e desejos infantis, possibilitar o acesso a práticas de leitura e a escrita e, sobretudo, favorecer oportunidades para a criança aprender brincando. Quando as crianças têm oportunidade de participar de práticas orais e escritas, elas são inseridas na cultura letrada, iniciam o seu processo de alfabetização em consonância com as práticas que envolvem a escrita (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 9).

Para Brandão e Rosa (2011, p. 13), as situações significativas envolvendo a escrita devem estar associadas às demais linguagens exploradas nos espaços de Educação Infantil, dando aos infantes a oportunidade de expressar seus pensamentos, suas emoções, socializar experiências. Isto não significa dizer que é tarefa da Educação Infantil ‘alfabetizar crianças’, mas oportunizar situações mediadas pela escrita, nas quais elas sejam inseridas em práticas de letramento, contribuindo para o processo de aquisição da leitura convencional. Desse modo, quando a criança começar a frequentar a turma de alfabetização, ela não terá dificuldades em relação à leitura e à escrita, pois, na perspectiva de Brandão e Rosa (2011), a alfabetização se constitui como um longo processo que se inicia antes mesmo do domínio da leitura e produção de textos. Nessa perspectiva, Ferreiro (*apud* BRANDÃO; ROSA 2011, p. 20) ressalta:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre

desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

De acordo com Ferreiro (1993), algumas crianças que convivem em ambientes letrados são capazes de construir hipóteses acerca das funções e funcionamento da escrita, por isso expandem e solidificam os conhecimentos adquiridos em outros contextos, terminando o processo de alfabetização na escola. Essas crianças, certamente, não terão dificuldades de compreender a estrutura de um bilhete, um convite, uma receita, entre outros gêneros textuais explorados no espaço escolar. Na Educação Infantil, os leitores iniciantes podem ser incentivados a produzir textos em contextos significativos, tendo o professor como escriba. Assim, ao ler uma obra literária, o professor, dependendo do contexto, pode propor a construção coletiva de um dos gêneros mencionados anteriormente ou lançar mão de outros gêneros, inserindo, portanto, as crianças no mundo da leitura e da escrita. As crianças da Educação Infantil que não têm acesso a práticas de escrita no ambiente familiar devem ter assegurado o direito de ter as mesmas oportunidades de participar de situações mediadas pela escrita, principalmente pelo viés dos contos de fadas, já que estes tratam de temáticas que aguçam o imaginário infantil e atendem às suas necessidades de fantasia e desejo.

Nesse sentido, é fundamental que na escola os alunos tenham a oportunidade de ampliar sua competência linguística e compreendam que a linguagem escrita difere da linguagem oral, para irem conhecendo novas formas de atuar e interagir com o mundo. Nada mais oportuno, principalmente por suas características, que recorrer aos textos literários, pois estes incluem diversos gêneros que o tornam complexos e repletos de sentidos, envolvendo relações e sentimentos humanos diversos. (BAPTISTA, 2011). Observando os professores escrevendo a partir da leitura de uma obra, as crianças entendem a função da escrita e, conseqüentemente, podem demonstrar interesse pela cultura letrada porque entendem a necessidade dessas aprendizagens.

Figura 28: Produzindo uma nova versão *Chapeuzinho Verde*



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao concluir o texto, realizamos uma leitura coletiva e valorizamos o trabalho das crianças, buscando mostrar que elas são sujeitos criativos capazes de imaginar, fantasiar, narrar e produzir histórias inovadoras. Após a leitura, solicitamos às crianças que pensassem acerca do título que íamos escrever para a história produzida. Imediatamente algumas crianças falaram “Chapeuzinho Verde”, pois na caixa havia, entre os objetos, uma boneca com uma capa verde, facilitando, assim, o processo de construção do texto e a escolha do título. Considerando o sucesso dessa intervenção, acreditamos que a mediação do professor poderá ser uma estratégia importante, especificamente nos espaços das creches e pré-escolas, no sentido de favorecer a interação das crianças com as obras e criar possibilidades para que elas se tornem leitoras e produtoras de textos.

Para finalizar a proposta de trabalho, no dia 16 de junho de 2016, propomos às crianças que fizessem as ilustrações relacionadas com o texto produzido na aula anterior. Enquanto os trabalhos estavam sendo produzidos, observamos crianças interagindo e dialogando com os colegas sobre seus desenhos, buscando acrescentar detalhes, aguçando, assim, a criatividade e curiosidade infantil. Quando os trabalhos estavam concluídos, selecionamos as ilustrações de uma das crianças, recortamos e colamos na parte inferior do livrão (apêndice 2), já que na parte superior havíamos colado o texto digitalizado.

Figura 29: Produzindo ilustrações relacionadas com o ‘livrão’



Fonte: Acervo da pesquisadora

No dia 17 de junho de 2016, retornamos a sala de aula para apresentar o livrão e realizar a leitura do texto, valorizando o trabalho das crianças, explicando que todos os professores da escola e os pais, em um momento oportuno, iam ter acesso a história produzida pela turma do Pré-I. Elas ficaram encantadas, demonstraram interesse em folhear o livrão e solicitaram o retorno da pesquisadora no dia seguinte para contar outras histórias.

Figura 30: Apresentando o ‘livrão’



Fonte: Acervo da pesquisadora

Observemos, a seguir, o entusiasmo e a concentração das crianças enquanto realizávamos a leitura do livrão, enfocando as ilustrações, as características da personagem principal da história, etc. Nesse instante, as conversas se intensificaram, pois alguns alunos disseram em voz alta frases como: “esse é meu desenho”; “tia colou meu desenho no livro”. Após algumas conversas paralelas, as crianças se acalmaram e ouviram, com atenção, a leitura da história produzida.

Figura 31: Leitura do texto produzido



Fonte: Acervo da pesquisadora

É importante ressaltar que elaboramos a sequência didática com o propósito de desenvolver todas as atividades, conforme havíamos proposto, inclusive a dramatização, porque supúnhamos que as crianças do Pré-I tinham vivências com práticas de leitura e escrita desde o Maternal, já que muitas delas frequentaram creche nos anos precedentes. No entanto, nos deparamos com um grande número de crianças da turma com três anos de idade, com falta de maturidade, dificuldades em relação à oralidade e ao trabalho coletivo. Tais fatores contribuíram para que aplicássemos apenas as atividades propostas até o 6º encontro de nossa SD, excluindo, portanto, a dramatização e as atividades subsequentes.

Mediante a realidade da turma, entendemos que seria necessário priorizar atividades envolvendo a leitura de contos de fadas, pois conforme mencionado ao longo desse texto os alunos tinham pouca vivência com práticas de leitura e escrita, tanto na escola como no contexto familiar. Com isso, não estamos querendo afirmar que as crianças seriam incapazes de realizar as atividades excluídas de nossa intervenção. Contudo, para isso, seria necessário

um tempo maior de aplicação e de muitos ajustes na SD, o que, para nós, seria inviável tendo em vista o prazo disponível para concluir nosso trabalho de pesquisa.

Figura 32: Encerrando a proposta aplicada



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse sentido, disseminamos uma possibilidade pedagógica que contribuiu significativamente para a formação leitora das crianças, apesar dos obstáculos enfrentados no início da nossa intervenção, devido à qualidade das ilustrações da obra dos Grimm e ao pouco contato com obras literárias que tiveram esses alunos, o que, certamente, influenciou o desinteresse inicial dos educandos.

Entretanto, a ideia de reestruturarmos nossas ações constituiu-se como um passo relevante para o desencadeamento das ações subsequentes, pelas quais obtivemos resultados exitosos, principalmente porque estabelecemos um vínculo afetivo que transcendeu a ideia que vislumbramos quando iniciamos o Mestrado, pois, enquanto professora pesquisadora comprometida com a formação de sujeitos leitores, assumimos o compromisso de retornar duas vezes por semana na turma para ler uma obra literária, sem nenhuma pretensão de desenvolver outra atividade além da leitura, porque compreendemos que se faz necessário permitir à criança o acesso às obras literárias frequentemente, levando-as a se aproximarem dos encantos que a arte literária proporciona, favorecendo, assim, a ampliação das formas de expressar-se e de interagir com a sociedade. Enfim, acreditamos que abordar a literatura infantil em sala de aula, desde a Educação Infantil, é o primeiro passo para formar leitores de arte, leitores do mundo, leitores plurais, ampliando, portanto, a capacidade de enxergar o mundo de modo diferente, conhecer outras culturas, dialogar com a sociedade. (GREGORIN FILHO, 2009).

Ressaltamos avanços relevantes na competência leitora dos alunos, porque, após a execução da proposta de trabalho, a leitura dos livros passou a ser parte integrante de suas vivências cotidianas, de modo que foi possível observar uma interação mais satisfatória da turma em relação aos livros lidos. A cada encontro, evidenciamos momentos marcantes de escuta e leitura de histórias, contribuindo para formar sujeitos leitores que percebam os livros como fonte inesgotável de prazer e divertimento, como espaço profícuo de ampliação de saberes sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho nos levou a uma reflexão sobre a relevância da leitura de obras literárias como possibilidade pedagógica eficaz para formar sujeitos leitores críticos e proficientes. Considerando que, na maioria das vezes, a leitura de obras literárias acontece com finalidades pedagógicas e pretexto para antecipar a aquisição do código escrito, trabalhar comportamentos e temáticas, bem como aplicar propostas restritas à expressão criativa, especificamente na Educação Infantil, buscamos a partir dessa pesquisa realizar um estudo crítico numa perspectiva intertextual, que, se for consultado, poderá servir de norte para o planejamento didático de outros professores da Educação Infantil. Além disso, construímos, aplicamos e executamos uma proposta de trabalho com as obras selecionadas, no sentido de oferecer uma sistematização de ações possíveis para a abordagem desses textos em sala de aula. Assim, o produto de nosso estudo convergiu para dois âmbitos: uma leitura crítica das obras selecionadas para nosso trabalho e a elaboração de uma sequência didática para abordagem dessas narrativas na turma do Pré I, com o objetivo de inserir as crianças em práticas leitoras fundadas no letramento literário, ajudando a formar leitores.

Nossa pesquisa demonstrou que a leitura frequente dos contos no contexto das creches e pré-escolas deve fazer parte da prática educativa, porque permite à criança refletir sobre a realidade, vivenciar experiências exitosas e favorecer o desenvolvimento intelectual, cultural e emocional dos pequenos leitores. As histórias infantis, além de propiciarem divertimento, carregam consigo um mundo rico em ludicidade, cultura, sentimentos e valores, permitindo à criança vivenciar fantasias e prazer que possibilitarão, entre outros aspectos, a sua inserção nos atos da leitura e da escrita. Por meio da leitura de obras literárias, as crianças podem enxergar o mundo de maneira diferente, respeitar o outro, posicionar-se criticamente, de maneira responsável e construtiva, em diferentes situações sociais, valorizar a diversidade que as rodeia, contribuindo para a construção de um mundo plural e democrático.

Ao concluirmos nosso trabalho, constatamos que a abordagem dos livros de literatura infantil, se efetivado de maneira sistemática e lúdica, pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades leitoras das crianças, visto que nos deparamos com alunos que não tinham experiências exitosas com as obras e, a partir da nossa mediação, começaram a interagir significativamente com os textos, obtendo avanços em relação à leitura. Para isto, tivemos a preocupação de envolver as crianças nas práticas leitoras, atendendo às suas necessidades de fantasiar, criar e estabelecer uma interação dialógica capaz de atender aos interesses e

curiosidades dos leitores iniciantes. Assim, o apoio de um leitor experiente mostrou ser fundamental para formação leitora dos alunos, estimulando-os a repartir os significados das obras lidas, conforme realizamos na turma onde desenvolvemos a nossa pesquisa.

Nesse sentido, investir no desenvolvimento das estratégias de leitura, chamando atenção para o texto verbal e visual, foi um fator crucial para que elas demonstrassem interesse pelos livros. Para tanto, é fundamental que esse trabalho seja feito de modo prazeroso, instigando as crianças a perceberem que a leitura é um processo de interação significativo que pressupõe a relação do universo das obras com as informações prévias do leitor. Há, portanto, uma interação entre esses dois mundos, na qual o leitor é estimulado a ativar suas experiências, a levantar hipóteses, a fazer inferências, antecipações e tirar conclusões, resultando na construção de sentidos da obra lida.

Além da relevante contribuição proporcionada aos leitores iniciantes, averiguamos também que oportunizamos à professora titular da turma em que desenvolvemos a proposta momentos de reflexão e redimensionamento da abordagem das obras literárias, pois verificamos nela um olhar diferenciado para as nossas ações, principalmente nos momentos em que estávamos fazendo a adaptação das vozes dos personagens das obras lidas, demonstrando interesse em aprender e se reconfigurar enquanto docente, apesar de estar prestes a encerrar sua carreira profissional. Esse comportamento despertou a nossa atenção e instigou-nos a fazer a seguinte indagação: o que motiva uma professora no final da carreira do magistério mostrar-se interessada em conhecer estratégias adequadas para a abordagem das obras literárias em sala de aula?

Nossa hipótese é de que, mais do que teorias, nossa prática conseguiu compartilhar um certo modo de ler e interagir com as obras, comunicando, concretamente, um caminho possível para a abordagem da literatura na Educação Infantil. Como apresentamos, a professora, na entrevista que realizamos, demonstrou conhecer boas estratégias para o trabalho com a literatura, mas dificuldades em esclarecer como elas podem ser postas em prática.

Nessa direção, nossa ação didática mostrou para a professora titular uma performance de caminhos que ela possivelmente, só tinha notícias na teoria. Assim, esperamos que, a partir da nossa intervenção, as obras sejam lidas com o objetivo principal de formar leitores, estabelecendo, sobretudo, uma experiência dialógica, de alteridade e de subjetivação, na qual haja encantamento e reflexão, fazendo com que o leitor se torne parte integrante da história e seja estimulado a construir sentidos para o texto.

Destacamos ainda que os resultados obtidos na nossa pesquisa só foram atingidos porque tivemos a preocupação e o compromisso, diante dos percalços enfrentados no decorrer do desenvolvimento da sequência didática, de redirecionar nossas ações, não falseando nenhum dado ou ação realizada no percurso da proposta interventiva. A oportunidade de refletir sobre as ações planejadas e a possibilidade do redimensionamento das atividades, previamente elaboradas foram essenciais para despertar, nas crianças, o interesse pelas obras literárias.

Levando em consideração os fatos mencionados, acreditamos que a escola precisa, urgentemente, repensar suas práticas e priorizar em seu currículo ações espontâneas, advindas das demandas dos alunos, em detrimento das ações pragmáticas, fixas, como se os saberes, as experiências e os interesses dos aprendizes não fossem relevantes. Em se tratando da leitura de obras literárias, sabemos que eles possuem uma dimensão ampla, então é importante que o professor possibilite a construção de conhecimentos, ampliando as formas de dizer tanto com as palavras como através das ilustrações, sem jamais subestimar a capacidade leitora dos alunos. Benjamin (*apud* CORSINO, 2010, p. 190) afirma que a partir da leitura da narrativa temos a oportunidade de trocar experiências, “de nos conhecermos e de nos reconhecermos ou nos estranharmos no outro. Ela nos faz perceber a nossa humanidade sócio-histórica, concilia tempos e espaços distintos, organiza os fragmentos das histórias vividas e contadas”. Assim, para que a escola cumpra o seu papel e contribua para a formação das crianças, é relevante a inserção da leitura de obras literárias em situações significativas de aprendizagem, como uma possibilidade de cumprir adequadamente a sua função social, atendendo a todas as necessidades das crianças, pois a literatura é um direito que precisa ser assegurado a todos os cidadãos (CANDIDO, 2011).

Acreditamos que o trabalho desenvolvido, especificamente com os contos de fadas, poderá atender a implicações de quaisquer projetos didático-pedagógicos qualitativos, por isso é fundamental investirmos na construção de atividades significativas que favoreçam o prazer e o hábito da leitura. Desse modo, nosso trabalho constitui-se uma boa alternativa, com vistas ao redirecionamento do trabalho com os contos de fadas, mostrando aos professores que eles, desde a Educação Infantil, podem construir bases para que os infantes possam participar criticamente da cultura escrita, e experimentar modos distintos de pensar e produzir a cultura, favorecendo, sobretudo, o letramento literário, em detrimento do ensino desconexo de letras e palavras. Desse modo, a inserção no mundo letrado acontece antes mesmo de a criança ingressar no Ensino Fundamental e não deve ser interrompida sequer com a conclusão da escolaridade regular.

Esperamos que nosso trabalho dissertativo possa contribuir com os professores e com as instituições educacionais, para que circulem, cada vez mais em nossas escolas práticas inovadoras e comprometidas com o letramento literário, visto que nossa proposta está vinculada ao Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB), cuja finalidade é proporcionar contribuições teóricas e metodológicas para a prática docente e o redimensionamento da prática educativa aos professores da Educação Básica. Desse modo, constatamos que, em nosso caso específico, a leitura de obras literárias realizadas de maneira intencional e lúdica contribuiu significativamente para que as crianças da Educação Infantil demonstrassem interesse pela leitura dos contos de fadas, o que poderá levá-las a experiências exitosas com leitura nas etapas posteriores de escolarização. Portanto, acreditamos que a incorporação dessa abordagem de maneira planejada e sistemática por todos os docentes, nos anos iniciais de escolarização, tornará o fazer pedagógico dinâmico e profícuo.

Ressaltamos ainda, a partir da experiência vivenciada, a necessidade de assumir uma postura ética, sobretudo no campo da Educação Infantil, respeitando as possibilidades e limites das crianças, salvaguardando, sobretudo, a confidencialidade e sigilo dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesta, não foi utilizada nenhuma informação que permita identificar as pessoas colaboradoras deste trabalho, de forma a garantir a privacidade das informações e o anonimato dos sujeitos, utilizando os dados assim obtidos exclusivamente para os propósitos desta pesquisa. Assim sendo, ratificamos que o professor pesquisador deve adotar uma postura ética que reverencie e valorize o contexto que está sendo pesquisado (crianças, pais, professora titular).

Por fim, esclarecemos que as sugestões propostas neste trabalho não estão isentas de adequações e se constituem como uma possibilidade interventiva, cuja finalidade foi contribuir para a formação de sujeitos leitores. Assim sendo, nosso objetivo, enquanto professora pesquisadora, é prosseguir estudando a temática, objetivando aprofundar a busca de alternativas teórico-metodológicas que possibilitem o redirecionamento da abordagem das obras literárias, em instituições educativas do nosso município, discutindo e socializando experiências que obtiveram êxito, para que outros professores façam da literatura infantil um dos caminhos mais importantes para favorecer o letramento literário.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

AGUIAR, Vera Maria Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALENCAR, Jakson. As ilustrações na literatura infantil: da alma das imagens à alma dos leitores. In: GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson (Org.). **A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 26-34.

ALVES, Maria de F.; RAMOS, F. Literatura infantil e letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista SocioPoética**. v. 1- n. 13, p. 135-160, jul/dez. 2014.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?: literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA Renata Junqueira de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.p. 38-47.

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. p. 227-257.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 20. ed. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. Introdução. In: BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-16.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: **Céu e Inferno: ensaios de crítica literária e ideológica**. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p.461-479.

BRANDÃO, Ana C. Perrusi; ROSA, Ester C. de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. MEC/SEC. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**. Manual de orientação pedagógica. Brasília, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília – DF, 2001.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera M. Tietzmann. **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 79-91.

CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CANDIDO. Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva et all. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos – mitos – arquétipos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CONDE, Narriman R. **O significado pedagógico dos contos de fadas**. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte v. 2, n. 11, p. 37-47, set/out. 1996.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações In: BRASIL. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010.p. 183-204.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

DEBUS, E. **Festaria de brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson (Org.). **A alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GRIMM, Jacob. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Tradução de Christine Rohrig. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ISER. W. **O fictício e o imaginário**: perspectiva de uma pedagogia literária. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2006.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura... In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil**: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. In: **Caderno de formação**: didática dos conteúdos formação de professores .. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.v. 1, p. 135 - 142.

KATO. Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça et. al. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KRISTEVA, Julia. A palavra, o diálogo e o romance. In: **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2012. p.139-168.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LERAY, Marjolaine. **Uma Chapeuzinho Vermelho**. Tradução de Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

LUFT, Celso Pedro. Minidicionário Luft. São Paulo: Afiliada, 1998.

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

MARQUES, M. Aparecida Tavares. **Os contos de fadas e a formação do leitor:** o papel da família e da escola. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande-PB, 2008.

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos.** O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MORAES, Paula Louredo. "**Coordenação Motora**"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/biologia/coordenacao-motora.htm>>. Acesso em 03 de agosto de 2016.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádía (orgs.) **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** Petrópolis: Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: https://www.google.com.br/search?scient=psyab&site=&source=hp&q=oliveira+e+bossa+garatujas+infantis&oq=oliveira+e+bossa+garatujas+infantis&gs_l=hp.3. Acesso em 21 de outubro de 2016.

PAIVA, Aparecida. Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (org.). **Literatura infantil:** política e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.79-90.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura:** o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 2011.

RANGEL JUNIOR, Antonio Guedes; SOUSA, C. Morais de (Org.). **Campina Grande hoje e amanhã.** Campina Grande: EDUEPB, 2013. Disponível em: http://www.insa.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/CAMPINA_GRANDE_HOJE_AMANHA.pdf. Acesso em 25 de outubro.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Leitura e literatura na prática docente: considerações acerca do letramento literário. In: JÚNIOR, Lucrécio Araújo de Sá; OLIVEIRA, Andrey Pereira de. (Orgs.). **Literatura e ensino:** reflexões e propostas. Natal: EDUFRN, 2013. p. 107-125.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, Paráfrase & Cia.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias, uma arte sem idade.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Z. Versiani (Org.) **Escolarização da leitura literária.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Série Fundamentos, 1989.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: CUP, 1984.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera M. Tietzmann. **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

Entrevista Semiestruturada aplicada com a professora colaboradora, com vistas à obtenção de dados da pesquisa:

1- Qual é o seu nome ?

2- Qual é a sua formação?

() magistério

() graduação em qual área?

3- Você possui pós-graduação? Em qual área?

4- Há quanto tempo leciona?

5- Como são planejadas suas aulas?

6- Que atividades individuais e coletivas você realiza em sua prática educativa?

7- Considerando que a leitura é fundamental para a formação de alunos leitores, como tem sido o trabalho para desenvolver a competência leitora das crianças?

**8- Que gêneros textuais você costuma ler com as crianças com as quais você trabalha?
Com que frequência?**

9- Como é abordado os livros de literatura infantil?

10- Você acredita ser a literatura infantil importante para a formação de crianças leitoras?

11- Existe algum momento específico da rotina para a realização dessa leitura?

12- Por que você lê nesse momento?

13- Após a leitura de um livro de literatura infantil, o que você propõe?

14- Após a leitura dos livros como as crianças reagem ao que você propõe?

15- Com que objetivos você lê livros de literatura infantil?

16- Você acredita que a leitura de livros de literatura infantil propicia conhecimentos a criança? Quais?

17- Em formação continuada que abrangem toda a rede, você já recebeu sugestões de como abordar os livros de literatura infantil? Que sugestões foram dadas?

18- Como as sugestões ajudaram na sua prática?

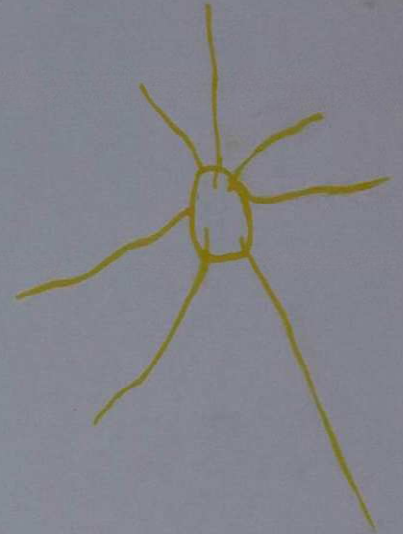
CHAPEUZINHO

VERDE



AUTORES: ALUNOS DO PRÉ - 1

ERA UMA VEZ UMA LINDA MENINA QUE USAVA UMA CAPINHA VERDE E, POR ISSO,
TODOS A CHAMAVAM DE CHAPEUZINHO VERDE.



CERTO DIA A MAMÃE DE CHAPEUZINHO VERDE MANDOU ELA LEVAR UMA CESTA
COM PÃO E SUCO PARA A VOVÓ, PORQUE ELA ESTAVA DOENTE E NÃO PODIA SE
LEVANTAR DA CAMA PARA FAZER A COMIDA.

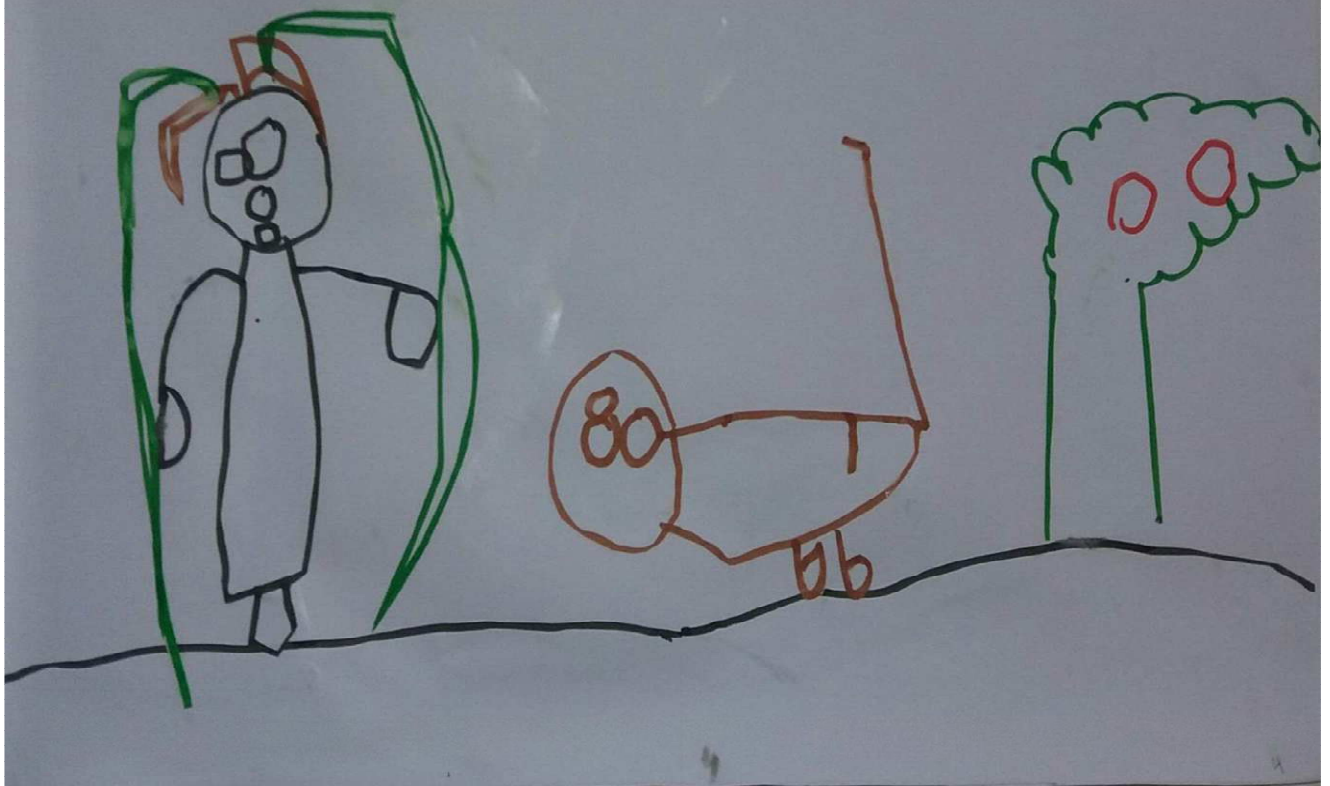


NO CAMINHO, CHAPEUZINHO VERDE ENCONTROU O LOBO E COMEÇARAM A
CONVERSAR. O LOBO PERGUNTOU:

-ONDE FICA A CASA DE SUA VOVÓ?

CHAPEUZINHO VERDE RESPONDEU:

-É LÁ NO BOSQUE!



A MENINA MUITO ESPERTA PEGOU A CORDA QUE ESTAVA ESCONDIDA ATRÁS
DELA E JOGOU NO LOBO.



CHAPÉUZINHO VERDE PRENDEU AS PATAS DO LOBO, ENROLOU A CORDA,
PUXOU O LOBO, PEGOU UMA PEDRA E COLOCOU NA BOCA DO LOBO PARA ELE
MORRER SUFOCADO.



ENQUANTO O LOBO ESTAVA MORRENDO, A MENINA SORRIU E, DEPOIS FOI PARA A CASA DA VOVÓ MUITO FELIZ.



**FOTOS DE ALGUMAS LEITURAS REALIZADAS
APÓS A APLICAÇÃO DA PROPOSTA**



Fonte: Acervo da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora

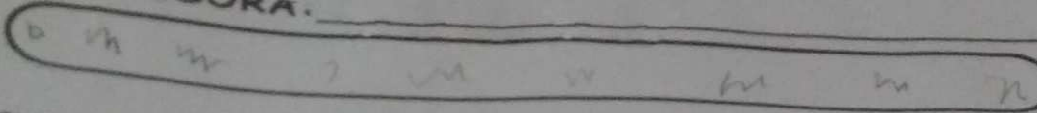


Fonte: Acervo da pesquisadora

ANEXOS

NOME: _____

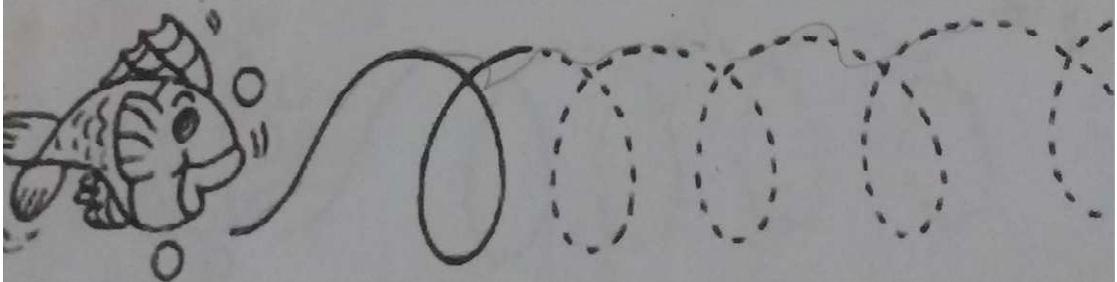
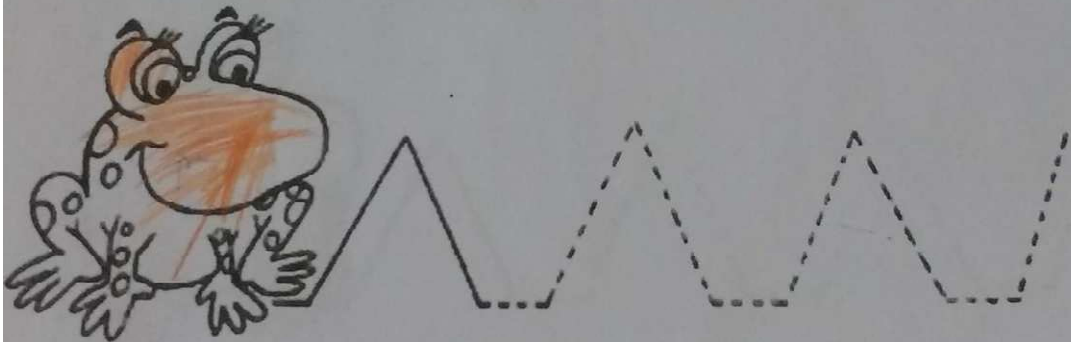
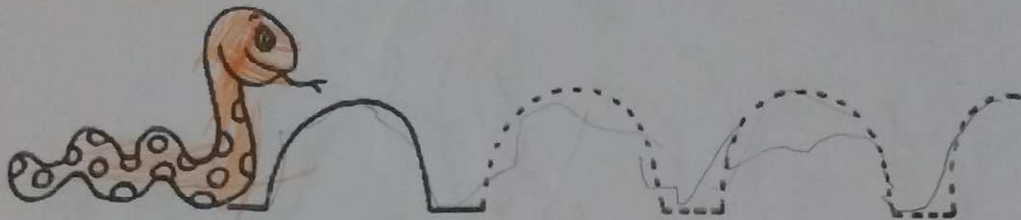
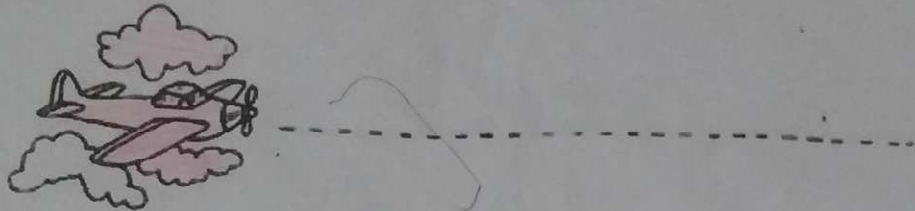
PROFESSORA: _____



CUBRA O TRAÇADO



Vamos ligar os pontilhados? ---



NOME: _____

PROFESSORA: _____

FIGURAS GEOMÉTRICAS

CUBRA OS PONTILHADOS E PINTE BEM BONITO



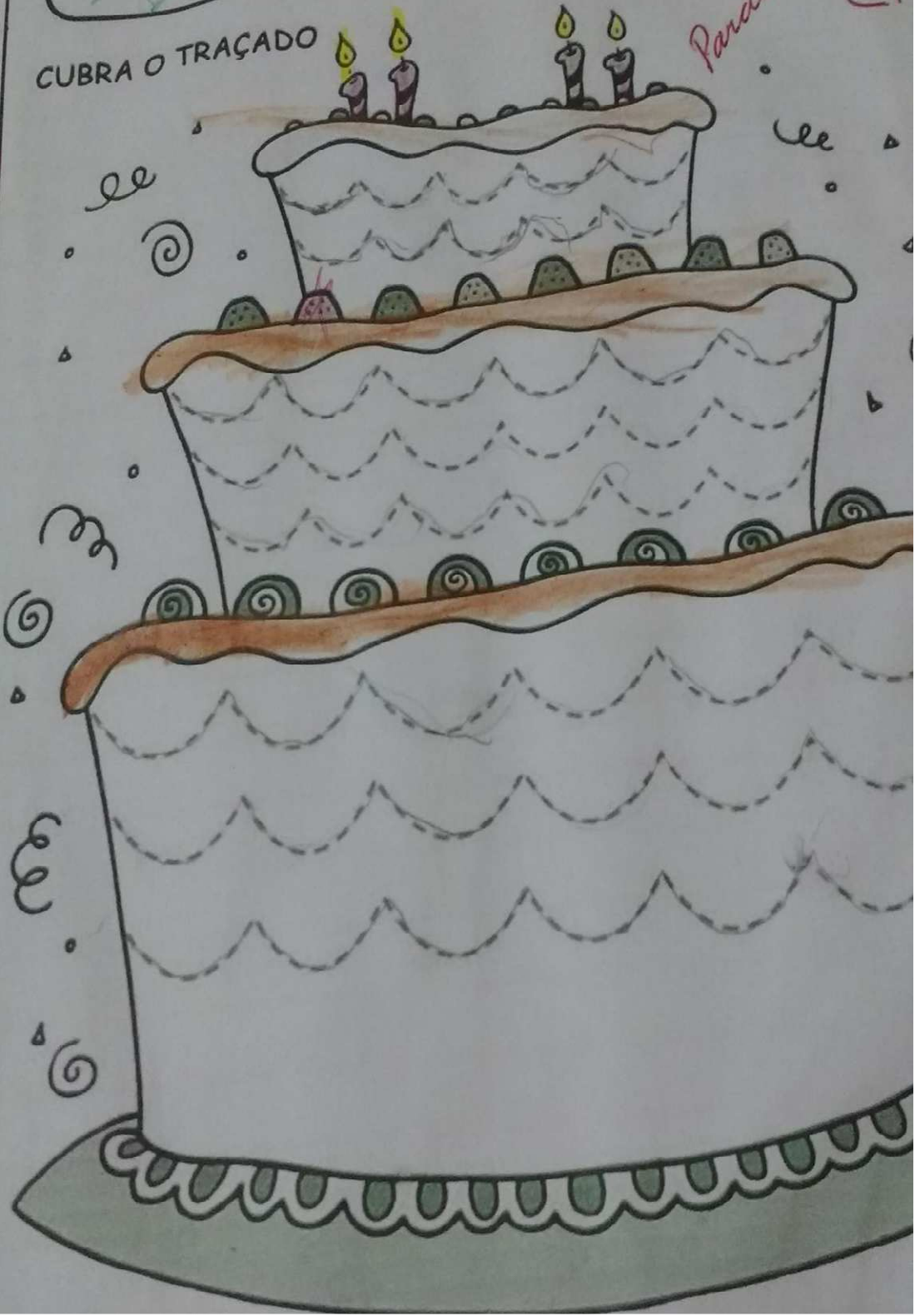
19-03-2016

NOME: _____

PROFESSORA: _____

CUBRA O TRAÇADO

Panqueada



ILUSTRE A FOGUEIRA



TRABALHO COLETIVO