



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus de Presidente Prudente

ANDREINA DE MELO LOUVEIRA ARTEMAN

**VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E PROCEDIMENTOS
METODOLÓGICOS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENTRE PROFERIÇÕES, CONTAÇÕES DE
HISTÓRIAS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

Presidente Prudente

2025

ANDREINA DE MELO LOUVEIRA ARTEMAN

**VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E PROCEDIMENTOS
METODOLÓGICOS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENTRE PROFERIÇÕES, CONTAÇÕES DE
HISTÓRIAS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa 2: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza.

Presidente Prudente

2025

A786v Arteman, Andreina de Melo Louveira
Vivências literárias e procedimentos metodológicos com crianças da educação infantil : entre proferições, contações de histórias e estratégias de leitura / Andreina de Melo Louveira Arteman. -- Presidente Prudente, 2025
174 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Renata Junqueira de Souza

1. educação infantil. 2. literatura infantil. 3. procedimentos metodológicos. 4. vivências literárias. 5. apreciação estética. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Vivências literárias e procedimentos metodológicos com crianças da educação infantil: entre preferências, contações de histórias e estratégias de leitura

AUTORA: ANDREINA DE MELO LOUVEIRA ARTEMAN

ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA**
Data: 30/04/2025 15:50:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Participação Virtual)
Programa de Pós Graduação em Educação / UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente

Documento assinado digitalmente
 **CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMOES GIROTTI**
Data: 30/04/2025 15:31:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTI (Participação Virtual)
Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA APARECIDA EUFRASIO**
Data: 30/04/2025 15:15:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.Dr. DANIELA EUFRÁSIO (Participação Virtual)
Instituto de Ciências Humanas e Letras / Universidade Federal de Alfenas

Documento assinado digitalmente
 **KENIA ADRIANA DE AQUINO**
Data: 29/04/2025 12:08:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. KENIA ADRIANA DE AQUINO (Participação Virtual)
Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente



Documento assinado digitalmente
ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART
Data: 30/04/2025 12:21:02-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART (Participação Virtual)
Programa de Pós Graduação em educação / Universidade Federal de Lavras

Presidente Prudente, 06 de março de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus a possibilidade de construir uma relação de humanidade em minha profissão.

Agradeço aos meus pais a oportunidade de estudar, e aos meus irmãos o encorajamento durante todas as etapas da minha formação docente.

Agradeço ao Ata, meu esposo, por acreditar em mim e demonstrá-lo com apoio emocional, com compreensão pelas ausências, com paciência e amor nas dificuldades do cotidiano.

À minha orientadora agradeço o acolhimento, a paciência, os ensinamentos e por não desistir de mim durante os quatro anos.

Às professoras Cyntia Giroto e Daniela Segabinazi agradeço as contribuições no exame de qualificação e por aceitarem ler este texto novamente no momento da defesa. Agradeço às professoras Ilsa Goulart, Daniela Eufrásio e Kenia Adriana de Aquino a contribuição a esta pesquisa enquanto banca da defesa final.

À escola que acolheu a pesquisa e as crianças que participaram das práticas, obrigada por darem sentido à minha profissão. Às professoras que compartilham o cotidiano da educação agradeço as conversas e palavras de incentivo.

Às minhas amigas Andréia, Tatiane, Talita, Cristiane, Giliane e Jamile, obrigada pela escuta e pelo apoio durante esse tempo; reconheço que não é fácil lidar com tantas negativas para nossos encontros.

Dito isso, desejo que esta pesquisa alcance as professoras da educação infantil, que seja impulso para novas discussões a fim de superar aquilo que não foi possível elaborar no tempo do doutorado. A formação continuada na educação básica não é valorizada, os incentivos são escassos e há uma espécie de desestímulo que insiste em dizer que na docência com crianças não é necessário tanto aprofundamento. Por isso, este doutorado é uma forma de resistir e acreditar na qualidade da educação pública!

RESUMO

Esta tese está inserida na linha Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Presidente Prudente. É fruto também das discussões tecidas no grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI). Desta forma, compõe o campo da Pedagogia e da Literatura e se propôs a analisar procedimentos metodológicos que viabilizassem a interação das crianças na educação infantil com o texto literário, na perspectiva de uma vivência estética que pressupõe a construção de sentidos acerca do texto e da formação dos gestos embrionários da leitura. Caracterizada como pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em uma turma de pré-escolar 2, que contempla crianças de cinco e seis anos. Diante dessa organização, o objetivo principal foi possibilitar vivências estéticas de interação entre a criança e o texto literário mediante procedimentos metodológicos na educação infantil. Para esse propósito, objetivos específicos foram delineados, sendo eles: localizar pesquisas que apresentassem procedimentos metodológicos como vivências literárias; analisar, por meio de um questionário com as professoras da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, a ausência/presença de procedimentos metodológicos direcionados à literatura; planejar e desenvolver vivências a partir de procedimentos metodológicos que possibilitassem a apreciação estética direcionada à literatura. As vivências foram compostas de proferição, contação de histórias e estratégias de leitura, fundamentadas em Renata Junqueira de Souza e Cyntia Giroto (2010, 2016), Élie Bajard (2014, 2021), Gilka Girardello (2008, 2014, 2020), Celso Sisto (2012), Eliana Yunes (2012, 2014). Os conceitos de vivência e apreciação estética foram ancorados em Lev S. Vigotski (2008, 2009, 2014, 2018). Assim, intencionamos evidenciar as possibilidades de interação entre a literatura e a criança a partir de procedimentos metodológicos sem a premissa do utilitarismo, que anula a capacidade de apreciação do sujeito, mas a partir das especificidades de cada vivência. Por conseguinte, foi possível compreender que as crianças elaboraram sentidos acerca do texto literário por manifestações diversas, como conexões, inferências, apreciações, e questionamentos que ampliaram suas experiências literárias no processo de formação leitora.

Palavras-chave: educação infantil; literatura infantil; procedimentos metodológicos; vivências literárias; apreciação estética.

ABSTRACT

This thesis is part of the line of Formative Processes, Teaching, and Learning of the Graduate Program in Education at the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho,” Presidente Prudente campus. It is also the result of discussions held within the research group “Teacher Training and Educational Practices in Reading, Literature, and Literary Text Evaluation” (PROLELI). Thus, it falls within the field of Pedagogy and Literature and aimed to analyze methodological procedures that facilitate the interaction of children in early childhood education with literary texts, from the perspective of an aesthetic experience that presupposes the construction of meanings about the text and the formation of embryonic reading gestures. Characterized as action research with a qualitative approach, it was developed in a pre-school 2 class, which includes children aged five to six years. Given this organization, the main objective was to enable aesthetic experiences of interaction between the child and the literary text through methodological procedures in early childhood education. For this purpose, specific objectives were outlined, which are: to locate research that presented methodological procedures as literary experiences; to analyze, through a questionnaire with the teachers of the institution where the research was developed, the absence/presence of methodological procedures directed at literature; to plan and develop experiences from methodological procedures that enable aesthetic appreciation directed at literature. The experiences were composed of proferation, storytelling, and reading strategies, based on Renata Junqueira de Souza and Cyntia Giroto (2010, 2016), Élie Bajard (2014, 2021), Gilka Girardello (2008, 2014, 2020), Celso Sisto (2012), Eliana Yunes (2012, 2014). The concepts of experience and aesthetic appreciation were anchored in Lev S. Vigotski (2008, 2009, 2014, 2018). Thus, we intended to highlight the possibilities of interaction between literature and the child through methodological procedures without the premise of utilitarianism, which nullifies the subject’s capacity for appreciation, but based on the specificities of each experience. Consequently, it was possible to understand that the children developed meanings about the literary text through diverse manifestations, such as connections, inferences, appreciations, and questions that broadened their literary experiences in the process of becoming readers.

Keywords: early childhood education; children’s literature; methodological procedures; literary experiences; aesthetic appreciation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro <i>E o dente ainda doía</i> (2012)	61
Figura 2 – Elementos para a contação com flanelógrafo.....	62
Figura 3 – Organização das crianças em relação ao flanelógrafo	63
Figura 4 – Contação com flanelógrafo	67
Figura 5 – As crianças e os materiais da contação	71
Figura 6 – Capa do livro <i>O Grúfalo</i> (2017).....	73
Figura 7 – Segunda contação de história (turma 1)	74
Figura 8 – Segunda contação de história (turma 2).....	74
Figura 9 – Capa do livro <i>A arca de Noé</i> (2004)	87
Figura 10 – Ilustração do poema “O ar (o vento)”	89
Figura 11 – Capa do livro <i>Boi da cara preta</i> (2013)	91
Figura 12 – Ilustração do poema “O galo aluado”	94
Figura 13 – Capa do livro <i>O pião</i> (2003)	95
Figura 14 – Ilustração contida em <i>O pião</i> (2003).....	97
Figura 15 – Ilustração do poema	98
Figura 16 – Demonstração com o brinquedo pião.....	98
Figura 17 – Proferição realizada por A	99
Figura 18 – Capa do livro <i>Um passarinho me contou</i> (1998)	101
Figura 19 – Proferição do poema “O que disse o passarinho”	102
Figura 20 – Ilustrações do livro <i>Você troca?</i> (2011).....	107
Figura 21 – Brincadeira de troca das cartinhas com as ilustrações	108
Figura 22 – Proferição do livro <i>Cocô de passarinho</i> (2013).....	109
Figura 23 – Proferição do livro <i>O circo da lua</i> (2014)	112
Figura 24 – Conto “Os três porquinhos”, de Jacobs (1947)	119
Figura 25 – Elaboração do primeiro cartaz	120
Figura 26 – Sequência da proferição com estratégias de leitura	122
Figura 27 – Observação das ilustrações	124
Figura 28 – Frases para elaboração do segundo cartaz	125
Figura 29 – Sequência de desenho coletivo.....	129
Figura 30 – Capa do livro <i>A verdadeira história dos três porquinhos!</i> (2005)	130
Figura 31 – Proferição do livro <i>A verdadeira história dos três porquinhos!</i>	132
Figura 32 – Elaboração do terceiro cartaz	134
Figura 33 – Capa do livro <i>Chapeuzinho Vermelho: do jeito que o lobo contou</i> (2011).....	137
Figura 34 – Contracapa do livro	139
Figura 35 – Conversa introdutória.....	143
Figura 36 – Livro <i>Contos maravilhosos infantis e domésticos [1812–1815]</i> (2018).....	144
Figura 37 – Sequência dos desenhos da visualização (1).....	149
Figura 38 – Sequência dos desenhos de visualização (2).....	150
Figura 39 – Capa do livro <i>Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante</i> (2009).....	151
Figura 40 – Proferição de <i>Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante</i>	152
Figura 41 – Crianças leitoras	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos e livros literários.....	37
Quadro 2 – Questionário	41
Quadro 3 – Idade e tempo de atuação/docência	42
Quadro 4 – Formação inicial	43
Quadro 5 – Questão sobre ser ou não leitor literário	45
Quadro 6 – Concepção de literatura infantil.....	46
Quadro 7 – Escolha do livro de literatura infantil para o trabalho com as crianças.....	47
Quadro 8 – Frequência e modos do trabalho com o livro de literatura infantil com as crianças	49
Quadro 9 – Indicação de livros literários com qualidade	51
Quadro 10 – Livros para contação de histórias	60
Quadro 11 – Proferição de poesia.....	86
Quadro 12 – Proferição dos livros de Eva Furnari	103
Quadro 13 – Livros para as estratégias de leitura.....	117
Quadro 14 – Estratégias de leitura.....	118
Quadro 15 – Conhecimentos prévios expressos pelas crianças.....	121
Quadro 16 – Frases proferidas pelas crianças e escritas na lousa	126
Quadro 17 – Frases ditas pelas crianças e registradas na lousa.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

art.	artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
Dra.	Doutora
EL	Estratégias de Leitura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
n.º	número
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Profa.	Professora
PROLELI	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LITERATURA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA LEITORA.....	23
2.1 Fragmentos da trajetória do tornar-se leitora	23
2.2 Proposições teóricas acerca da educação literária.....	26
2.3 Metodologia de pesquisa	32
2.4 Pesquisas com procedimentos metodológicos voltados para a educação literária .	37
2.5 Dados do questionário	41
3 ESCUTAR HISTÓRIAS: AS CRIANÇAS E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	54
3.1 Antes de entrar na história	54
3.2 A contação de histórias	60
4 A PROFERIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
4.1 Modos de dizer o texto literário	82
5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	116
5.1 Os contos de fadas como estratégias de leitura	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A – Questionário aplicado às professoras	173

1 INTRODUÇÃO

Todo pequeno leitor tem o direito
 de ser o herói,
 escolher o personagem principal
 e decidir como e quando quer ler
 Todo pequeno leitor tem o direito
 De brincar com as palavras
 Fazer amigos incríveis
 E levar a turma toda para passear
 Todo pequeno leitor tem o direito
 De fazer de conta,
 Ajudar nas compras
 E saborear tudo que aprender
 Todo pequeno leitor tem o direito
 De contar histórias,
 Ouvir histórias
 E inventar tudo outra vez.
 Todo pequeno leitor tem o direito
 De sonhar sempre...
 Com um final feliz (Auerbach; 2017).

O poema narrativo *Direitos do pequeno leitor* (2017), que inaugura esta tese, escrito por Patricia Auerbach, ilustrado por Odilon Moraes e editado pela Companhia das Letrinhas, traz em sua construção a premissa de que todo leitor possui diferentes direitos no que concerne à sua experiência leitora, respeitando a sua subjetividade, desde a sua apropriação enquanto herói até a capacidade de sonhar sempre com um final feliz. Essa epígrafe acompanha esta pesquisa desde suas primeiras formulações, ainda como projeto, por dialogar diretamente com sua proposição: a educação literária como direito para as crianças na educação infantil.

Nesse sentido, consideramos como educação infantil a primeira etapa da educação básica fundamentada pelos documentos legais que organizam e orientam a prática docente.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, art. 5º).

Já a literatura infantil, na perspectiva da arte, trata-se de uma intervenção cultural (López, 2018). Assim, aqui pretendemos construir o olhar para uma literatura que possibilita o encontro com a alteridade, com esse exercício de experimentar o outro e assim reconhecer a si mesmo. Sem a pretensão de esgotar a discussão ou definir o que é literatura infantil, e com possibilidade de apontamentos e discussões ao longo do texto, dialogamos, neste momento, com a concepção de Reyes (2010, p. 90):

Em meio ao burburinho e à avalanche de notícias que veem de fora, a literatura traz para o leitor “notícias de si mesmo” e notícias dos outros, que são ao mesmo tempo distintas e essencialmente semelhantes. A possibilidade de entender nossa humanidade comum partindo das múltiplas perspectivas da linguagem literária, como texto habitado por sujeitos, torna possível o antigo ensinamento filosófico do “conhecer-te a ti mesmo”(e conhece os outros em ti mesmo).

Desse modo, esta tese está inserida no campo da Pedagogia e da Literatura e propôs analisar procedimentos metodológicos que viabilizassem a interação das crianças na educação infantil com o texto literário, uma vivência estética que pressupõe a construção de sentidos acerca do texto e incentiva a formação dos gestos embrionários da leitura¹. As práticas vivenciadas por meio das atividades literárias expostas no texto ocorreram em uma instituição educacional pública e versam sobre tornar-se leitor por meio do acesso, vivência e mediação com o texto literário.

Como contexto de produção da temática, a pesquisa pertence aos estudos que visam construir a formação do leitor literário no espaço educacional. Neste movimento, integra as produções do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário (PROLELI), em que algumas dissertações e teses dialogam com a perspectiva deste estudo, tais como as teses: *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*, de Kenia Adriana de Aquino Modesto-Silva (2019); e *Bebeteca: engatinhando entre livros*, de Juliane Francischeti Martins Motoyama (2020).

Modesto-Silva (2019) teve como objetivo em sua pesquisa desenvolver práticas mediadas que favorecessem a formação do leitor literário. Os sujeitos foram bebês que, a partir das estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010; Whitehurst, 2002), vivenciaram os benefícios da interação com os livros, no que se refere ao processo de construção de atitudes leitoras.

Já Motoyama (2020) objetivou caracterizar a configuração de “bebetecas” e de mediação de leitura a partir das etapas do desenvolvimento infantil e suas necessidades, com foco na organização dos espaços de modo a promover práticas que viabilizassem a interação entre bebês e literatura infantil.

Essas duas pesquisas promovem, de forma direta, uma conversa com o presente texto, e com as discussões problematizadas pelo grupo liderado pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, que sinalizam para a necessidade de práticas que possibilitem a interação das crianças

¹ Compreendemos os gestos embrionários do ato de ler a partir de Giroto e Souza (2014; 2016), Souza (2019), Giroto (2015), como as interações que as crianças estabelecem a partir da convivência com o objeto livro, numa relação em que experimentam o livro numa leitura não convencional, mas que expressam conhecimentos sobre o manuseio do livro, a direção para folhear, a reprodução dos comportamentos que se constituem a partir de vivências em que a mediação literária se faz presente.

com o texto literário na educação infantil. Embora as teses mencionadas tenham sido desenvolvidas com bebês, compreendemos que a fundamentação teórica e a urgência de uma construção de leitores literários desde a mais tenra idade incidem sob o prisma de nossa pesquisa na pré-escola, com crianças de 5 a 6 anos de idade.

É nesse contexto que a relação entre educação infantil e literatura infantil consolidou-se como pesquisa de doutoramento. Todavia, a inquietação e o desejo em compreender como esse vínculo se apresenta para as crianças tiveram início com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, durante a graduação da pesquisadora. A partir das vivências enquanto estagiária e, posteriormente, como professora² de educação infantil, é possível destacar que as práticas iniciais confluem com práticas que serão exploradas no decorrer do texto.

Diante do exposto, cabe analisar as relações intrínsecas entre literatura infantil e educação infantil a fim de compreender o porquê de algumas práticas ainda estarem enraizadas nesta etapa da educação básica e caminharem na direção contrária de uma experiência estética para as crianças.

Ante a isso, partilhamos com a perspectiva de que a Pedagogia, enquanto ciência da educação, precisa produzir conhecimentos científicos que superem práticas de improviso na educação infantil que não contemplam os direitos das crianças (Fochi, 2015; Galeffi, 2009). Esta discussão é tecida pela concepção de que a formação inicial e continuada do docente é imprescindível para a superação de uma prática que concebe o texto literário como pretexto para formatar a apreciação estética.

A fundamentação para a perspectiva da apreciação estética em oposição à uma prática que contemple a literatura como utilitária está centrada na discussão proposta por Edimir Perrotti (1986). Compreendemos que o utilitarismo está no campo do didatismo, que permeia as vivências literárias que as crianças têm experienciado nas instituições. Perrotti (1986, p. 22) destaca os aspectos dos saberes da linguagem literária e o que possibilita que seja uma vivência estética.

Ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc. Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de modo específico, que determina sua própria natureza. Dessa forma, por sua especificidade, possui sua própria dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética.

² Utilizaremos o gênero feminino por reconhecer que a docência na educação infantil é formada em sua grande maioria por pessoas do sexo feminino.

Ao propor o encontro da criança com o texto literário como uma vivência estética, nossa intencionalidade foca a interação entre a criança e o texto. Por conseguinte, entendemos como interação os significados que as crianças elaboram frente ao texto, em um diálogo que pode ser evidenciado pela oralidade, pelo silêncio, pela apreciação de um aspecto que se constitua a partir do olhar e do sentir a linguagem literária.

Para tanto, é importante ressaltar que a formação docente a qual esta pesquisa toma como possibilidade vincula-se à professora leitora de textos literários, que, por meio da mediação, pode ampliar as vivências estéticas com as crianças. No que tange à formação inicial, contribui para os desdobramentos deste texto o que elucida Maria do Socorro Macedo (2021, p. 52):

Os cursos ignoram a dimensão estética da formação docente a partir da leitura literária. O que se ensina nesses cursos é, quando muito, formas e estratégias de mediação de leitura, sem, contudo, permitir que os professores leiam ou tenham acesso à leitura de obras literárias escolhidas por eles ou indicadas pelo curso.

Assim, é necessário analisar a relação entre literatura infantil e educação infantil pensando na apropriação da literatura pela escola e de como se dá esse fazer no cotidiano da escolarização.

Para compreender qual a escolarização “adequada”, é preciso dar acesso às crianças, uma vez que a literatura infantil é elemento constitutivo dos saberes escolares por meio de práticas que conjugam com a perspectiva de Magda Soares (2011, p. 25): “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”.

A fim de reconhecer as especificidades da educação infantil, evocamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), cuja premissa é de que essa etapa não visa preparar as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses para o ensino fundamental, ainda que persista uma prática que utiliza a literatura com o intuito de antecipar aprendizagens específicas dos anos escolares subsequentes. As DCNEI (2009) enfatizam que as propostas pedagógicas na educação infantil devem contemplar princípios éticos, políticos e estéticos, por conseguinte, afirmamos que as vivências com o texto literário coadunam e garantem que tais princípios sejam proporcionados para as crianças.

Essa inquietação é o cerne desta pesquisa, uma vez que, ao perceber essa lacuna na formação inicial das professoras que atuam na educação infantil, foi possível reconhecer que a

ausência de formações continuadas contribui para práticas que não respeitam as especificidades da educação infantil e da literatura infantil.

A concepção de educação infantil das DCNEI (2009) norteia o processo desta pesquisa, pois, ao elucidar a prática com a literatura infantil, é proposto um reconhecimento da especificidade da etapa e da criança como sujeito, como expresso no artigo 4º:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, art. 4º).

Ao concordar que são as interações e a brincadeira que orientam as práticas pedagógicas com as crianças, a educação literária é uma possibilidade na primeira infância. As vivências com o texto literário condizem com a perspectiva das DCNEI (2009) de uma experiência estética e com o direito das crianças de estarem incluídas no contexto da cultura da escrita, com práticas que

[...] II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...] (Brasil, 2009, art. 9º).

Desse modo, esta pesquisa buscou ofertar vivências em que as crianças tivessem esse direito assegurado, tal como expresso no documento. Importa pontuar que um dos desafios está relacionado à consolidação de uma educação infantil que tenha na sua centralidade direitos específicos da infância nas instituições educacionais, como o direito de brincar, de aprender e de ter acesso a bens culturais, para que a criança, enquanto sujeito, construa ativamente no seu cotidiano sua subjetividade e compreensão acerca do mundo (Vieira; Baptista, 2023).

Essa problematização coaduna com o que Ligia Cademartori (2010) versa ao descrever o gênero literatura infantil: “O caráter formador da literatura infantil vinculou-a, desde sua origem, a objetivos pedagógicos” (Cademartori, 2010, p. 24). Assim, ao analisar essa caracterização com a consolidação da educação infantil no Brasil, temos uma etapa que, a partir de 1988, foi desvinculada do caráter assistencialista e ganhou aspectos formais e legais de primeira etapa da educação básica.

Nesse prisma, ao trazer a discussão para os fins aos quais se destinavam a literatura infantil, cabe pontuar o que Moysés Kuhlmann Jr. (2000) destaca acerca da construção da educação infantil, de que esta, até meados da década de 1970, existia sob a referência de uma

educação assistencialista. O principal programa neste âmbito foi o Projeto Casulo, organizado pela Legião Brasileira de Assistência, que estabeleceu convênios com municípios e instituições no período entre 1977 e 1995. A educação para crianças pequenas era compreendida como um meio de suprir suas carências culturais e físicas, além de configurar uma política preparatória para o ensino fundamental.

Segundo o Kuhlmann Jr. (2000), as primeiras creches tinham caráter fortemente assistencialista e visavam contribuir para a civilização e o progresso do país por meio de mínimo investimento em educação de crianças pequenas, já que a educação era considerada a grande chave do progresso. A proposta de formar um sujeito civilizado tinha a finalidade de controlar a população carente, para que a sociedade brasileira alcançasse progresso social e econômico. Sabe-se, portanto, que a educação infantil brasileira foi construída dentro da vertente assistencialista como projeto político-educativo.

Isto posto, sinalizamos que as expectativas organizadas em torno de fins utilitaristas para as vivências estéticas com o texto literário não são objetos desta pesquisa, todavia serão problematizadas no decorrer desta tese, ao passo que apresentarmos algumas práticas.

Assim, ao dialogar sobre a relação entre literatura infantil e educação infantil, tanto no território de disputa das suas especificidades quanto daquilo que as potencializa para o desenvolvimento humano, conjugamos com o olhar que expressou Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 118-119) acerca da convergência entre fantasia e literatura.

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento.

No que concerne à construção de sentidos a partir da interação com o texto literário, trazemos ao debate Maria Teresa Andruetto (2017), para pensar que a literatura, ao propor inquietação, insatisfação, não atua no geral, mas no campo individual.

[...] em seu mundo vivem a dúvida, as indecisões, as dificuldades de compreensão, que são todas estratégias necessárias para pensarmos por nós mesmos, coisa sempre tão difícil. Enfim, a literatura não nos leva à simplificação da vida, e sim à sua complexidade, evitando o pensamento global, uniforme, para ir em busca da construção de um pensamento próprio (Andruetto, 2017, p. 80).

Por conseguinte, o delineamento da pesquisa está fundamentado pelo aporte da Teoria Histórico-Cultural, subsidiada pelas contribuições de Lev Vigotski (2009, 2010, 2014) e que objetiva compreender o processo de formação humana, amparada pela Psicologia, no centro

das relações que estabelece com o meio ao qual pertence. Dois conceitos são fundamentais para compreender a interação das crianças com o texto literário, vivência e estética, problematizados pelo autor.

A perspectiva da educação estética tecida por Vigotski (2010) apresenta avanços que contribuem para superar aspectos que ainda são comumente atribuídos à vivência estética, seja de mera distração ou de formação moralizante. Vigotski aponta que propostas que possuem cunho moralizante na educação estética com a literatura constituem um estilo que ele nomeia como “falsa literatura infantil” (2010, p. 324). Este posicionamento não apenas torna utilitária a literatura, como também não reconhece a capacidade da criança em compreender e construir sentidos em situações de apreciação.

“Antes de mais nada, é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral” (Vigotski, 2010, p. 325). A partir dessa concepção de educação estética, de oposição ao moralizante, é que os procedimentos metodológicos que compõem a prática nesta pesquisa foram desenvolvidos, por considerar que as crianças, a partir da mediação, podem apreciar o texto literário e construir sentidos a partir das suas experiências.

Ademais, a educação literária norteia toda a pesquisa e as práticas desenvolvidas com as crianças e, neste viés a discussão está fundamentada nas produções de Cyntia Girotto e Renata Junqueira de Souza (2010, 2016), Felipe Munita (2024), Michèle Petit (2009) e Cecília Bajour (2012), considerando-a como processo de construção do leitor literário, de modo a contemplar o objeto livro, o espaço e a mediação do docente. A educação literária se constitui na perspectiva da intencionalidade para a mediação, a fim de ampliar a possibilidade de construção de significações acerca do texto literário pelas crianças.

Conceber a pesquisa na educação implica reconhecer sua natureza social, uma vez que a relação entre condições biológicas e sociais se organizam de modo a evidenciar que o meio social é fator de promoção no desenvolvimento, haja vista que “o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (Vigotski, 2010, p. 63). Cabe salientar que a escola não é o único espaço de educação, e diferentes segmentos como o familiar, o religioso, os clubes, entre outros, podem promover a interação entre os sujeitos, porém, esta pesquisa organiza-se na instituição escolar como espaço de educação e de relações sociais.

Corroboramos com a perspectiva de que a intencionalidade docente deve acompanhar a proposta dessas vivências, pois a escola é um ambiente privilegiado em que a criança pode interagir com a literatura. O caráter da escola, neste sentido, implica a percepção da

desigualdade de acesso a bens culturais no Brasil. Logo, elencamos que programas como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário (PNLD - Literário), objetivam a garantia de acesso e uso de livros de literatura na instituição escolar, bem como reforçam a premissa de que esse é o lugar que alicerça as bases para a construção do leitor literário (Giroto; Souza, 2016).

Ainda no viés da Teoria Histórico-Cultural, a escola é fator imprescindível para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do desenvolvimento integral da criança.

Para acontecer, nosso desenvolvimento depende das experiências por nós vividas no seio da sociedade e com a cultura acumulada constituída pelos objetos materiais (como as ferramentas, as casas e os livros) e os objetos não materiais (como as peças de teatro, as músicas, as danças e a literatura), pelos hábitos e costumes, pela ciência e pelas técnicas, pela língua, pelas formas de pensar, enfim, por toda a criação humana (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 13-14).

Reconhecer a capacidade das crianças desde o seu nascimento e possibilitar contextos para que elas possam se desenvolver é fundamental para uma prática que compreenda o meio como propulsor para o desenvolvimento do leitor literário, sendo assim, a mediação (intencionalidade) é basilar para o processo.

Conjecturar que o meio promove aprendizagem, a partir da Teoria Histórico-Cultural, evidencia que o nosso desenvolvimento não é natural, mas resulta de experiências vividas, daquilo que é oportunizado. Nesse sentido, é preciso explicar que o processo de aprender apresenta um triplo protagonismo: a criança, a cultura e as professoras.

Compreendemos, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que a criança aprende quando é sujeito das situações vividas, no desenvolvimento da sua personalidade, quando é sinalizada como existência social, com autonomia, participação, escolha, validação, valorização em relação à prática construída pela docente.

Em consonância, fundamentamos a pesquisa com a discussão tecida pela pesquisadora Suely Mello (2017), ao constatar no campo da educação infantil que

[...] a inteligência e a personalidade dos pequeninhos, que se formam com as experiências vividas, dependem do lugar que eles ocupam nessas experiências: do quanto atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quanto decidem, exploram e experimentam (Mello, 2017, p. 42).

Frente a isso, passamos a questionar: como proporcionar o acesso às crianças que não costumam interagir ou não tem em sua rotina o texto literário? E refletimos como possibilidade a premissa de que a literatura não deve preencher o tempo de espera entre uma proposta e outra

no cotidiano da educação infantil; há que se construir uma intencionalidade com essa prática, de modo a promover uma vivência de protagonismo para a criança.

Toda essa relação com a criança exige cuidado e respeito a partir do que estabelecemos enquanto ética na educação. Do toque ao tom de voz, do olhar aos gestos, tudo está permeado e comunica o que concebemos sobre esse sujeito. Nossa prática implica a construção ou anulação de um sujeito leitor seguro e capaz.

Esse campo de encontros e afetamentos propiciados pelo meio ao sujeito é composto de relações de forças em que há a experimentação de reações que constituem subjetividades e que também promovem mudanças no cotidiano da instituição; ambos experimentam suas reações concomitantemente e são mutáveis. É neste ponto, ao evidenciar que o meio pode ser modificado pelo sujeito e o sujeito modificado pelo meio, que Vigotski (2010, p. 73) sinaliza para a figura do professor: “é por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita”.

Quando propomos uma prática que reafirma o caráter pedagógico da educação infantil nas suas especificidades e concebemos o meio como propulsor do desenvolvimento da criança para uma educação literária, compreendemos que este processo impulsiona e estimula a construção de gestos embrionários de leitura literária. Assim,

[...] a experiência com o objeto livro, um instrumento da cultura humana, a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças (Giroto; Souza, 2014, p. 94)

Ao organizar, no primeiro momento, o projeto de doutorado, a experiência da pesquisadora como professora de educação infantil da rede pública foi fundamental para nortear o processo de elaboração dos dados acerca das propostas em que a literatura estava presente. Após várias reestruturações do projeto e das proposições da prática para a pesquisa de campo, foi elaborado um questionário para as professoras que atuavam na pré-escola da instituição em que a pesquisa foi realizada e constatamos que a literatura infantil era inserida na prática com as crianças com fins utilitaristas.

Por conseguinte, na nossa rotina na pré-escola, percebemos e identificamos procedimentos habituais no cotidiano da instituição, como a contação de histórias e a proferição (leitura em voz alta de textos), porém, não eram propostas com a intencionalidade de uma vivência estética para as crianças, tampouco para a construção de sentidos frente à interação

com o texto. Em vista disso, houve uma pretensão em desconstruir o caráter moralizante e pedagógico que concebe a origem da literatura infantil com a história da infância e uma perspectiva de experiências outras para as crianças (Segabinazi; Souza; Oliveira, 2018). Essas observações fundamentaram a escolha dos procedimentos metodológicos escolhidos para as interações com as crianças e a ampliação das vivências literárias para as crianças e será ampliada no item 2.5.

Diante disso, a pergunta que mobilizou o percurso desta pesquisa foi: As crianças podem construir sentidos a partir do encontro com o texto literário nas vivências estéticas realizadas com os procedimentos metodológicos selecionados (contação de histórias, proferição e estratégias de leitura (EL)³?

A partir dessa conjuntura, procuramos defender que a interação entre a criança e o texto literário não pode partir do lugar utilitário de apresentação do sistema alfabético ou de um pretexto temático moralista, pois defendemos que a literatura infantil é uma experiência estética que propõe a valorização da criança enquanto sujeito capaz de construir significados. Para isso, julgamos que os procedimentos metodológicos com a literatura propostos nas vivências estéticas com as crianças podem oportunizar a apreciação e a valorização desse sujeito que lê.

Desse modo, esta tese teve como objetivo principal possibilitar vivências estéticas de interação entre a criança e o texto literário a partir de procedimentos metodológicos na educação infantil. Para esse propósito, objetivos específicos foram delineados, sendo eles: localizar pesquisas que apresentassem procedimentos metodológicos⁴ como vivências literárias; analisar, por meio de um questionário com as professoras da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, a ausência/presença de procedimentos metodológicos direcionados à literatura; planejar e desenvolver vivências a partir dos procedimentos metodológicos que possibilitem a apreciação estética direcionados à literatura.

Para isso, a metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação, e será mais detalhada no item 2.3. A pesquisa foi submetida e aprovada pela Comitê de Ética em Pesquisa (número do parecer 5.951.258) com seres humanos, e todas as fotos divulgadas neste texto foram autorizadas pelas famílias por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

³ Neste texto utilizaremos a sigla EL em referência às estratégias de leitura.

⁴ Os procedimentos metodológicos são concebidos como estratégias que a docente busca a fim de organizar os processos de aprendizagem, nesta pesquisa, especificamente discutiremos o processo de formação do leitor literário na educação infantil a partir das vivências que contemplam os modos de contar e dizer o texto (Souza, Arteman, Souza, 2022).

Ao concentrar nos procedimentos metodológicos da interação com o texto literário, reconhecemos que na mediação existe uma perspectiva que “aposta” no leitor e na sua capacidade em construir sentidos desde a primeira infância, com o estímulo a uma prática que inaugure a construção do leitor, como pontuou Petit (2009, p. 154).

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro como um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial.

Isso posto, importa destacar que, com o aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, este trabalho se insere no âmbito das pesquisas acerca de uma educação infantil que considera as especificidades da etapa e propõe práticas de interação com o texto literário na perspectiva da educação literária e da mediação. Enfatizamos a necessidade de viabilizar as vivências literárias com e para as crianças na escola, uma vez que a instituição precisa investir no potencial das crianças e sua “possibilidade de ver o mundo sempre de forma inaugural” (Corsino, 2021, p. 97).

Para contemplar os objetivos delineados, os procedimentos metodológicos selecionados (contação de histórias, proferição e estratégias de leitura) foram fundamentados em Girotto e Souza (2010, 2016), Élie Bajard (2014a, 2014b), Gilka Girardello (2014), Celso Sisto (2012) e Eliana Yunes (2014), que discutem a partir de pesquisas no âmbito educacional a relação da interação e compreensão do texto literário como estímulo para a construção do leitor.

A escrita desta tese está organizada em mais quatro seções primárias, além da Introdução e das Considerações Finais. Assim, na próxima seção serão apresentadas a questão norteadora da tese, os objetivos, as pesquisas que se relacionam com o campo temático e o percurso teórico-metodológico. As próximas seções — Contação de história, Proferição e Estratégias de leitura — versam sobre os princípios teóricos dos procedimentos metodológicos que integram a intervenção prática com as crianças. A intenção é teorizar cada seção, bem como descrever e analisar as vivências desenvolvidas com as crianças na pré-escola.

Diante disso, a seguir discorreremos sobre a constituição leitora da professora pesquisadora, assim como a concepção de educação literária que norteia a tese, a metodologia que respaldou as ações e a análise dos dados levantados a partir do questionário com as professoras que atuavam na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida. Os dados proporcionaram a escolha dos procedimentos metodológicos que se configuram como a intervenção da pesquisa.

2 LITERATURA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

2.1 Fragmentos da trajetória do tornar-se leitora

[...] o mal da vida que vaza (o esquecimento), o bem que insiste em viver (a lembrança) [...] (Carrascoza, 2019, p. 93).

É interessante e desafiador o exercício de relembrar em que circunstância algo se deu pela primeira vez em nossa trajetória. Tal como o primeiro dia de aula na creche, o momento em que aprendemos a ler as palavras, o primeiro livro lido, o primeiro livro comprado, reparar naquilo que nos antecedeu, a véspera. Desse modo, coloquei-me⁵ nesse lugar de resgatar o contexto (se assim aconteceu) em que a literatura atravessou meu caminho e tornou-se parte de quem eu sou.

Na educação infantil, na creche, que iniciei aos quatro anos, não consigo recordar se havia livros de literatura infantil na sala de aula e tampouco refletir o modo como eles eram utilizados. Lembro-me vagamente de alguns momentos de interpretação de personagens, algo que poderia ser semelhante a uma vivência teatralizada, com professoras fantasiadas em dias festivos. Também não consigo resgatar a presença do livro de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental como objeto da prática docente, até gostaria de ter essa lembrança, de um livro inaugural na infância. Todavia, neste exercício, um fato muito expressivo com a presença da literatura aconteceu no espaço da igreja.

A partir dos cinco anos comecei a frequentar uma igreja evangélica com meus irmãos. Na programação havia encontros (cultos) que eram realizados às quartas-feiras, sábados e domingos pela manhã e pela noite. Às quartas-feiras, o estudo era mais direcionado aos adultos, porém, em um determinado momento do culto, havia uma atividade para as crianças, a leitura de um livro infantil feita por um adulto, com temática religiosa. A responsável lia algumas páginas do livro, que narrava as aventuras de um menino, semelhante às aventuras de *Tom Sawyer*, de Mark Twain. Não me lembro do título, mas esta é minha primeira experiência de desejo pela literatura. A expectativa e a curiosidade em ouvir novamente constituíram parte da minha formação leitora, e talvez tenha sido esse interesse por outros modos de viver que inaugurou esse percurso.

⁵ Apenas nesta subseção utilizaremos a primeira pessoa do singular, em detrimento das subsequentes, em que será empregada a primeira pessoa do plural.

Em outra etapa, já no início da adolescência, ainda sem livros em casa, escutei de um grupo de jovens vizinhos que estudavam em uma instituição privada uma conversa acerca do *Clube do beijo*⁶, um livro que narrava as experiências de um grupo de adolescentes. Logo manifestei interesse em conhecê-lo, pedi emprestado e o li com voracidade. O desejo de pertencimento ao grupo que comentava sobre a leitura também foi um fator estimulante. Reflito, assim, que a dinâmica do texto literário, ao propor um olhar para o outro, concomitante à percepção de si mesmo, evidencia a nossa humanidade.

Anos depois, encontrei este livro em um sebo, e hoje ele está em minha estante, guardado com muito afeto. Retomo essas duas lembranças porque a vontade e a curiosidade em experimentar e conhecer outras vidas por meio de personagens da literatura permeiam minha existência e meu processo contínuo de ser leitora, principalmente agora, na conjuntura enquanto professora da educação infantil. Cada vez que relembro os fatos ligados à minha história, à minha prática pedagógica com crianças pequenas, recordo-me de Silvia Castrillón (2011), que afirma ser ingenuidade pensar que um professor que não lê possa formar um leitor.

Nos anos subsequentes da escola, no ensino médio, a literatura se fez presente em disciplinas específicas e com professoras bastante comprometidas com o ato de ler, mesmo que em muitas situações as leituras fossem vinculadas à uma atividade avaliativa. Contudo, quando comprei meu primeiro livro literário, para fazer uma prova, a sensação de posse do *Ateneu*, de Raul Pompeia, foi muito satisfatória, e lê-lo para responder a questões ficou em segundo plano.

Na graduação em Pedagogia, a disciplina de Literatura Infantil era insuficiente para formar o aluno da licenciatura que logo estaria em sala de aula, fosse da educação infantil ou dos anos iniciais, como uma professora mediadora de leitura. De modo geral, a disciplina concentrou-se numa apresentação historiográfica acerca da consolidação da literatura infantil brasileira. Não me recordo da professora expondo práticas literárias que proporcionassem a interação entre criança e literatura, nem da leitura e análise dos textos infantis.

Após a conclusão da graduação, atuei como professora da educação infantil por dois anos. Em seguida fui aprovada no processo seletivo do mestrado com a dissertação intitulada *O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias*, defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. A dissertação teve como objetivo identificar as diferentes abordagens teóricas e metodológicas daquilo que foi produzido no Brasil entre 1993 e 2013 na educação infantil. Na pesquisa, construí uma análise acerca do que é qualidade na educação infantil, e a necessidade em

⁶ Livro escrito por Marcia Kupstas, publicado pela editora Moderna em 2000.

preservar suas especificidades foram fundamentais para o amadurecimento das ideias, o que me impulsionou a querer continuar estudando e desejando um futuro doutorado.

Na dissertação, com os trabalhos mapeados, foi possível destacar a “qualidade” a partir de quatro tendências, as duas primeiras discutidas no bojo do que já foi produzido na construção da história da educação infantil, a saber: a de assistencialismo e a de financiamento a baixo custo. As outras duas disposições evidenciadas organizaram-se nas seguintes premissas: a que a considera como direito da criança (portanto no âmbito legal); e a que reconhece o investimento na educação infantil como preparação para o sucesso na vida escolar e desenvolvimento econômico da sociedade.

Ao constatar que certas avaliações da educação infantil revelaram a qualidade como sinônimo de preparo para o ensino fundamental, dado que é contrário ao que considero basilar nesta etapa, foi possível refletir, a partir das leituras do mestrado e da experiência como professora, que neste contexto a literatura e o livro enquanto objeto eram instrumentos para “alfabetizar” e apresentar as letras para as crianças. Percebi que na educação infantil muitas leituras literárias terminavam com a escolha de uma letra para estudo da família silábica, e a exploração do texto não era contemplada na mediação.

Assim, uma inquietação crescia no processo da minha constituição como professora. Embora sem um estudo aprofundado sobre mediação com o texto literário, a percepção de que a educação infantil não prepara para o ensino fundamental foi a premissa que norteou meu caminho para o campo da literatura infantil, e, com isso, a possibilidade de ampliar a fundamentação teórica, de superar práticas que ainda permeavam minha docência e, principalmente, de ofertar atividades cujo texto literário para a primeira infância despertasse na criança a função estética da literatura.

Posto isso, aproveito esse relato pessoal para reforçar a concepção de docência de que gosto muito, a de Jorge Larrosa e Walter Kohan (2019, p. 5):

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser quem somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Ao retomar minha trajetória, desde o primeiro estágio na educação infantil e posteriormente como professora, a questão da literatura como recurso na alfabetização sempre me incomodou. Após o término do mestrado, a sensibilidade a isso se foi intensificando. Por meio de cursos, leituras e conversas com professoras pesquisadoras que estudam a literatura infantil, o problema desta tese foi sendo gestado durante seis anos.

Em 2021, a possibilidade de uma pesquisa de doutorado que se debruçasse sobre a temática da literatura infantil na educação infantil para promover vivências de apreciação para as crianças foi um modo de esperar na educação frente aos percalços da prática docente, das investidas de programas governamentais (Política Nacional de Alfabetização⁷, Conta pra Mim⁸ etc.) contra as especificidades da educação infantil, da ausência de formação continuada, da antecipação de uma vida adulta ainda na infância.

O desejo de que as crianças experimentem a literatura pulsa e impulsiona minha prática para um sentido de superação. Logo, esta pesquisa se mobiliza na possibilidade de proporcionar para as crianças vivências de interação com o texto literário de modo a construírem uma apreciação estética.

Ao pensar na formação dos leitores na educação infantil na perspectiva da educação literária, destaco que os gestos embrionários de leitura coadunam com o comportamento do sujeito letrado. Isso implica pensar na formação de professoras e na percepção de que a escola, para muitas crianças, pode ser o único espaço social de interação com o texto literário.

Dito isso, a próxima subseção contemplará a conceituação de educação literária e como foi o direcionamento no percurso desta pesquisa.

2.2 Proposições teóricas acerca da educação literária

No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar (Reyes, 2012, p. 29).

Conversar sobre a vida talvez seja um dos grandes desafios da nossa contemporaneidade; construir espaços de conversa e de escuta a fim de conhecer o outro por meio da linguagem. Olhar para essa premissa na educação infantil é reconhecer essa complexidade, já que diferentes concepções atravessam a prática docente e implicam o modo de relacionar-se com a criança. A impossibilidade de uma vivência estética que permita elaborações das crianças se apresenta na antecipação de resultados que são imputados à educação infantil.

Nesse viés, concordamos com a perspectiva proposta por Walter Kohan (2019), de que é necessário viver o presente na educação infantil, de modo a estar presente no que se faz, para

⁷ Instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019.

⁸ Lançado pelo Ministério da Educação no final de 2019 e regulamentado pela Portaria n.º 421, de 23 de abril de 2020, teve a finalidade “de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”, integrando a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2020, art. 1º).

as crianças e professoras, frente ao movimento de possibilitar a potencialidade da criança na interação com o texto literário. Segundo o autor, é preciso construir uma inversão: “em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a educação infantil, bem podíamos infantilizar a escola e a educação fundamental” (Kohan, 2019, p. 13). Pensar acerca desta proposição na educação infantil é um exercício que envolve desconstruir o tempo de produção imposto pelo sistema ao qual compomos, em que a infância na escola cada vez mais precisa ser produtiva, justificando todos os modos de estar neste tempo cronológico.

Desse modo, as premissas da Sociologia da Infância contribuem com as discussões para elucidar que as concepções de criança e de infância permeiam a prática docente. Ao indagarmos sobre quais infâncias são permitidas às crianças no contexto da educação infantil, sobretudo em como as infâncias são valorizadas nas vivências com a literatura infantil, consideramos que “a infância é uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos” (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 464).

A intencionalidade desta tese em apresentar alguns procedimentos metodológicos (contar e dizer histórias e EL) não é o de uma pedagogia prescritiva, mas de evidenciar aquilo que é possível no contexto de uma turma de educação infantil de uma instituição pública, na relação de interação nas vivências entre a criança e o texto literário. É o exercício do pensamento para a criança, é a possibilidade de criação. Portanto, reivindicamos uma pedagogia participativa, em que é permitido ser criança, sem prescindir a intencionalidade pedagógica do docente, naquilo que caracteriza nosso trabalho no campo intelectual.

Quando pontuamos acerca do exercício do pensamento para a criança a partir da interação com o texto literário, compreendemos que esta vivência contribui para a elaboração de sentidos e percepções que valorizam a subjetividade da criança como sujeito. Pensar a prática com a cultura escrita na educação infantil pressupõe reconhecermos que elas ainda não escrevem na configuração convencional, porém, têm a linguagem oral como uma das linguagens de expressão. Assim, promover vivências que permitam este modo de apreciar a literatura está no campo da educação literária, uma vez que se trata da apropriação da linguagem, e não da aquisição de um código.

Destacamos, mediante contribuições de Felipe Munita (2024), que a educação literária se constitui frente a dois objetivos, que se relacionam com a competência interpretativa e o envolvimento pessoal com os textos. Dessa forma, a condução das atividades em sala para interação das crianças com o texto literário, enquanto linguagem oral e escrita, ocupou-se em

preservar as especificidades da educação infantil, sem tornar-se uma relação de submissão ao ensino fundamental.

Mônica Baptista (2017) ratifica, a partir dos documentos normativos da primeira etapa da educação básica — DCNEI (2009), BNCC (2018), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) e Plano Nacional de Educação (2014) —, que as práticas construídas com as crianças devem considerar, sobretudo, uma formação de sujeitos de linguagem e participantes de uma sociedade que é marcada pela cultura escrita. Neste sentido, a interação da criança com o texto literário propicia o seguinte direcionamento:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reconhecem que, entre os bens culturais a que as crianças têm direito, está a linguagem verbal, constituída pelas linguagens oral e escrita. Ainda segundo as DCNEI, a garantia de uma educação infantil de qualidade requer práticas educativas capazes de articular as experiências e os saberes das crianças acerca da linguagem verbal, e ampliar suas possibilidades de forma que a oralidade, a leitura e a escrita se tornem instrumentos fundamentais para a expressão de ideias, de sentimentos e da imaginação infantis (Baptista, 2017, p. 4).

Diante do exposto, as relações mencionadas contemplam aspectos da educação literária enquanto processo de apropriação, que difere de uma perspectiva de aquisição da linguagem, possibilitando um olhar de garantia dos direitos das crianças para a primeira etapa da educação básica.

Considerando o desafio de apoiar as crianças para que se tornem participantes competentes das mais variadas formas de interação verbal, cabe à educação infantil criar oportunidades, para que as crianças, desde bebês, brinquem com a língua oral e com a língua escrita. E, ao brincar, sob a mediação de uma professora adequadamente formada e capacitada, serem estimuladas a formular hipóteses, testá-las, ampliar seus conhecimentos sobre essas linguagens e empregá-las em situações variadas de uso, nos diferentes contextos em que as crianças convivem umas com as outras e com os demais grupos geracionais (Baptista, 2017, p. 5).

Desde a mais tenra idade, indivíduos manifestam interesse em conhecer e participar dos modos de comunicação e expressão acerca do que elas compreendem. Ao olhar para esse interesse, fica evidente que a criança interage com a linguagem. Desse modo, construir práticas que viabilizem essa dinâmica recíproca é garantir o direito à materialização do que é previsto nas DCNEI (2009) e que garante a especificidade desta etapa: práticas que tenham como eixos as interações e a brincadeira.

No que concerne à educação literária, Girotto e Souza (2016, p. 38) dissertam que isso é algo seríssimo “ao pensarmos em quando, como, para quê e o porquê da literariedade e da narratividade ressoar nas práticas de escuta e leitura na infância”. Nessa concepção, o

planejamento das vivências nesta tese é fundamentado naquilo que Vigotski (2018) analisou acerca do desenvolvimento infantil.

Para o autor, quando propomos a interação com o texto literário por meio dos procedimentos metodológicos, há o estímulo de algo novo, e “o **aspecto** mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o **surgimento do novo**” (Vigotski, 2018, p. 33, grifos do autor).

Ao nos apropriarmos da premissa de que o meio promove desenvolvimento infantil, é necessário compreender que isso se dá a partir da relação entre ele e a criança. Assim, mais uma vez, tomamos como base a interação da criança com o texto literário, já que a mediação proposta pelos procedimentos metodológicos será concebida como a vivência estética.

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (Vigotski, 2018, p. 75).

Oportunizar esses contextos durante o ano escolar tem a perspectiva de ampliar as interações das crianças retomando o princípio da mediação na educação literária. Não obstante, esses estímulos para que as crianças se apropriem da linguagem oral e escrita por meio da literatura e da sua apreciação são práticas que demandam a formação do docente como leitor literário. Os livros podem estar disponíveis para que as crianças tenham acesso, possam manuseá-los, todavia, sem a mediação de um adulto, o texto literário pode não ser explorado em toda sua potencialidade. Assim, “A leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria” (Baptista *et al.*, 2016, p. 90).

Vivenciar a elaboração de sentidos com o texto literário não compreende o processo de decodificação, mas reside na interpretação, na apropriação e na construção de concepções acerca do texto. Os registros das falas das crianças, sejam em cartazes, gráficos, vídeos ou diário de campo, são, entre outras, uma forma de afirmar e garantir que sejam produtoras de cultura, que construam sentidos mediante sua capacidade de elaboração simbólica. Desta maneira,

[...] pensar práticas de oralidade, leitura e escrita coerentes com a noção de infância, como condição geracional de sujeitos que criam culturas, requer compreender que as crianças interagem com os signos e símbolos construídos socialmente e se esforçam para atribuir distintos significados a partir dessa interação. As crianças estão atentas

ao funcionamento da linguagem verbal e, mais do que isso, estão desejosas de se apropriarem desse objeto do conhecimento humano (Baptista, 2017, p. 6).

Nesse viés, é oportuno pensar no que expressou Yolanda Reyes (2012) ao responder para crianças o que era preciso ter para ser escritor. Segundo ela, dois elementos são necessários: primeiro, ler muito; o outro, brincar. E é aqui o ponto de convergência entre as práticas e a escuta sensível com as crianças. Brincar, para a autora, é a capacidade de imaginar, fantasiar e confabular, algo tão presente na literatura e nos procedimentos metodológicos escolhidos nesta tese, a saber: contação de histórias, proferição e EL, que confluem com essa premissa ao promover vivências de criação e de escuta.

Acreditamos na concepção de que a literatura humaniza (Candido, 2011) e pretendemos, com isso, impulsionar e valorizar o pensar das crianças. Andruetto (2017, p. 92) versa nessa premissa, como expresso no excerto a seguir.

Os bons livros são construções de mundos, artifícios que nos obrigam a perceber outras vidas, imaginar outros caminhos humanos; essa é uma das razões mais fascinantes de escrever e de ler; olhar o mundo com olhos alheios, tentar entrar em outras condições de vida para compreender um pouco mais a condição humana.

É a possibilidade do mergulho em si mesmo, desse acesso ao outro que encontra a subjetividade e torna visível quem somos. De modo igual, a criança, ao se constituir enquanto sujeito no espaço da instituição de educação, percebe-se em relação ao outro pela interação com a alteridade, constrói esse lugar na convivência com seus pares, com os adultos e com vivências de escuta e pensamento por meio da literatura.

Pensar que as vivências estéticas podem ser consolidadas quando reverberam de forma contínua no cotidiano das crianças, na interação com a literatura infantil, mobiliza a apropriação daquilo que é conceituado por Vigotski (2010). A apreciação, no entanto, não se reduz ao sentimento de prazer, uma vez que inferimos que a literatura infantil movimenta sensações, percepções e sentimentos que podem desestabilizar concepções cristalizadas. Essa possibilidade de troca estimulada pela vivência estética valoriza e respeita a criança como sujeito pensante.

Vigotski (2010) também aponta para uma ideia equivocada de que a percepção estética é uma vivência passiva. Nesta tese, os procedimentos metodológicos escolhidos e embasados teoricamente para a prática com as crianças estimulam e promovem uma interação constante, que pode ser apresentada pela construção dos sentidos e percepções das crianças. É possível visualizar nas vivências com o texto literário os três momentos que o autor apresenta acerca da emoção estética: a estimulação, a elaboração e uma resposta frente ao objeto apreciado. Cabe

salientar que a elaboração e a resposta são singulares e que podem ser externalizadas ou sentidas a partir do contexto de cada criança.

Nesse sentido, ao discutir o ato estético, o autor o descreve como uma atividade interior complexa, cujo primeiro momento é marcado pela contemplação e pela escuta. A reação à estimulação é proporcionada pela vivência através de experiências sensoriais, que podem ser entendidas como a escuta do texto literário. O movimento psíquico interno configura-se como um trabalho complexo entre a memorização e a associação de pensamentos, possibilitado pela vivência em que os conhecimentos prévios das crianças são ativados e conexões são estabelecidas durante o ato estético. A resposta a esse objeto é desencadeada por uma série de reações internas, que Vigotski (2010, p. 334) conceitua como: “Essa atividade é o que constitui o dinamismo estético básico que, por sua natureza, é um dinamismo do organismo que reage a um estímulo externo”.

Essa experiência estética construída por meio do encontro e da interação com a literatura infantil proporciona o reconhecimento do que é humano, daquilo que nos constitui enquanto sujeitos com diversas subjetividades, mas que incide na humanidade comum. Neste ponto, Vigotski (2010) respalda as escolhas e proposições que podem ser elaboradas nas vivências com as crianças.

Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo (Vigotski, 2010, p. 351-352).

Assim, as práticas docentes na educação infantil devem contemplar as experiências que as crianças constroem no cotidiano, naquilo que nos torna humanos. Desse modo, é fundamental destacar a importância da mediação do outro nas práticas de interação entre a criança e o texto literário, conforme apresentam Hilda Micarello e Mônica Baptista (2018, p. 171):

As experiências de bebês e demais crianças pequenas com a literatura se dão, como todas as demais experiências com a cultura, pela mediação do outro, que atribui sentidos a essa prática cultural e compartilha esses sentidos nas interações que estabelece com os pequenos. Daí a importância de qualificar essas mediações, de modo que elas sejam potencializadoras de uma relação com a literatura que prima pela experiência estética com o texto e com os suportes nos quais ele circula.

Qualificar as mediações talvez seja um dos principais desafios na educação literária, uma vez que foi a partir de programas como PNBE (2008 a 2014) e PNLD Literário (2017 a 2022) que obras literárias chegaram às instituições que atendem à etapa da educação infantil.

No entanto, a formação inicial nos cursos de Pedagogia, muitas vezes, não oferece uma qualificação sólida nesse aspecto, o que implica uma lacuna nas práticas de mediação. Outros desafios esbarram naquilo que é específico dessa etapa, e a literatura, como já discutido anteriormente, por vezes, acaba sendo um pretexto para formatar as experiências singulares das crianças quando se concentram em abordagens temáticas ou moralizantes.

Neste viés, da formação inicial e do exercício da docência na educação infantil, a pesquisa de Micarello e Baptista (2018) com docentes da educação infantil acerca das práticas que envolvem a mediação com a literatura a partir da cultura escrita, desenvolvida na parceria da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Universidade Federal de Minas Gerais, indica que as professoras na educação básica, quando leem para as crianças, têm como intenção ensinar uma lição, utilizando a literatura como instrumento. Trazemos à baila essa discussão para contextualizar a problemática da pesquisa e o que propomos frente a isso.

No campo da Pedagogia, muitos avanços foram conquistados, principalmente de cunho legal. As diretrizes, conforme apontado na introdução, configuram um marco que garante características fundamentais para a educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. São conquistas que precisam ser revisitadas continuamente a fim de não serem sucumbidas por programas e práticas que caminham na contramão de uma educação literária na educação infantil.

Diante do exposto, na sequência apresentaremos o desenho metodológico da pesquisa a partir dos objetivos que nortearam as escolhas teóricas e metodológicas para as intervenções.

2.3 Metodologia de pesquisa

Ao retomarmos a problemática desta pesquisa — as crianças podem construir sentidos a partir do encontro com o texto literário nas vivências estéticas realizadas com os procedimentos metodológicos? —, que se constituiu nas possibilidades de apreciação do texto literário pelas crianças na educação infantil, sem a premissa moralizante/utilitarista que permeia a docência nas instituições, tivemos como objetivo principal possibilitar vivências estéticas de interação entre a criança e o texto literário a partir de procedimentos metodológicos (contar, dizer e EL) na educação infantil. Para isso, objetivos específicos foram delineados, sendo eles: localizar pesquisas que apresentassem procedimentos metodológicos como vivências literárias; analisar por meio de um questionário com as professoras da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida a ausência/presença de procedimentos metodológicos direcionados à literatura; planejar e desenvolver vivências a partir dos procedimentos metodológicos que possibilitam a

apreciação estética com o texto literário. Os procedimentos metodológicos escolhidos foram: a contação de histórias, a proferição e as EL.

Para compreender o conceito de procedimento metodológico é substancial a definição de metodologia, que, segundo Renata Junqueira de Souza, Andreina Arteman e Jamile Souza (2022, p. 18), “é o conjunto de métodos que rege uma investigação científica para se chegar a objetivos propostos”. É a metodologia que organiza e implica a escolha das melhores estratégias para os objetivos da prática docente, logo, “chamamos essas estratégias de procedimentos metodológicos, caminhos que a professora busca para formar o aluno, aqui especificamente os percursos com relação à formação do leitor literário”(Souza; Arteman; Souza, 2022, p. 18).

Acerca da vivência estética, Sandra Richter (2016, p. 23), ao explicar a etimologia da palavra “estética”, fundamenta a concepção da qual nos apropriamos para direcionar a prática mencionada nos objetivos da pesquisa:

O princípio de uma palavra não é apenas a origem do seu surgimento, mas o sentido que nela permanece e lhe confere sua especificidade. E o que desse termo antigo permanece se traduz por sensação, sensibilidade, ou então pelo que habitualmente chamamos aquilo que é percebido pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. É por eles que o mundo nos toca e temos a possibilidade de percepção das coisas que vão compor nosso mundo, aquilo que nos faz pertencer ao mundo.

Desta forma, defendemos que, ao possibilitar às crianças vivências estéticas com a literatura por meio de procedimentos metodológicos, vislumbramos ações para o processo de formação do leitor, reconhecendo que a experiência com crianças menores desconstrói a “ideia” de que a interação com o texto literário só pode ser iniciada quando a criança se apropria da competência da leitura e da escrita sistematizadas. Ademais, os procedimentos metodológicos mobilizam o pensar sobre algo, na perspectiva da apreciação, do olhar estético que atribui sentido por meio da linguagem. Em consonância com Richter (2016, p. 24), “não basta sentir o mundo, é necessário também atribuir sentidos a ele”.

Respaldamos esse percurso numa abordagem qualitativa, a partir das contribuições de Dante Galeffi (2009), de modo que as etapas de organização coadunassem com as relações entre pesquisadora/professora, crianças e contextos. Assim,

Trata-se de elucidar a natureza rigorosa da pesquisa qualitativa, a partir da atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição e de realidade, percebidos e elucidados na autocompreensão e na compreensão compartilhada de sua condição histórica – sua gênese como indivíduo, sociedade e espécie – seu ser-aí como dado e seu ser-outro como acontecimento volátil aberto no tempo instante (Galeffi, 2009, p. 15).

Compreendemos, assim, que o ambiente do pesquisador é condição fundante para que a pesquisa seja direcionada para essa transformação qualificada da prática, que contempla esse movimento de presença, de afastar-se e de possibilitar que mudanças sejam possíveis. No que tange a esse ponto, esta pesquisa se fez num caminho permeado por diversas dimensões — a pesquisadora, a professora, a leitora —, enfim, pela reflexão de que nas Ciências Humanas é necessário projetar aquilo que é possível frente aos atravessamentos, o que pode ser vivenciado e experimentado por crianças de uma escola pública. Aquilo que Galeffi (2009, p. 27) versa acerca dos “conhecimentos que se podem alcançar e construir”.

Por estar neste campo, a pesquisa de abordagem qualitativa categorizada como pesquisa-ação apresenta-se como uma estratégia em determinado contexto educacional que lança o olhar para a interação, especificamente entre a criança e o texto literário. Frente a isso, reforçamos junto a Galeffi (2009), em sua construção argumentativa acerca da pesquisa qualitativa, a necessária possibilidade relacional entre sujeito e linguagem simbólica, aqui na presença da literatura.

O ser humano também precisa de imagens, afetos, juízos, metáforas e conceitos para formar uma compreensão articulada de sua existência concreta. A linguagem ordinária, a partir da qual os seres humanos se comunicam e se expressam cotidianamente, também é um rico acervo de aspectos atinentes ao modo de constituição da existência como existência: um acontecimento em sentido enraizado em uma historicidade que pode ser narrada e reapropriada memorialmente no fluxo contínuo da vida de relações materiais e simbólicas (Galeffi, 2009, p. 30).

Ademais, a escolha das abordagens e caracterizações metodológicas desta investigação de doutoramento propõe como processo final, não de encerramento, mas de continuidade, uma perspectiva de esperar, no sentido freiriano, mudanças dentro de um contexto tão engessado e resistente como o da educação básica, para encontrar sua força de potência na e para a prática docente. As escolhas metodológicas e teóricas confluem para que dentro da educação infantil a possibilidade de transformação seja real e plausível.

Uma pesquisa qualitativa, então, só faz sentido quando sua força constituída provoca mudanças no meio de sua atuação, seja através da simples leitura de publicações, seja pela assimilação metodológica de seus elementos expressivos, que podem dar margem a novas formações conceituais, metodológicas e técnicas, seja simplesmente permitindo que grupos de pesquisa organizados encontrem motivos para prosseguir em suas investigações qualificadas, [...] (Galeffi, 2009, p. 37-38).

No que tange à classificação como pesquisa-ação, por sua investigação acontecer na prática educacional, Antonio Carlos Gil (2021) versa que a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão do contexto em que os fenômenos ocorrem, a identificação das relações, as

experiências e limitações, enfim, propicia o relacionamento direto entre o pesquisador e a situação estudada. Optamos por desenvolver uma pesquisa-ação porque ela pode ser construída como “a pesquisa que não apenas contribui para a produção científica, mas também conduz à ação social” (Gil, 2021, p. 40).

Desse modo, no processo da pesquisa-ação realizamos a apresentação da proposta de pesquisa para a coordenação pedagógica escolar junto ao pedido de autorização para desenvolvê-la na turma em que a pesquisadora atuava como professora regente. Após esse contato e autorização, elaboramos um questionário⁹ para ser aplicado com as professoras em exercício na pré-escola da instituição.

Os dados coletados serão detalhados em seção pertinente, no entanto, destacamos que, para as vivências na instituição, a escolha dos procedimentos metodológicos foi realizada após a primeira análise do questionário aplicado com as professoras, em que foi evidenciado que as práticas mais usuais eram a contação e a leitura em voz alta (proferição). Todavia, os dados demonstraram que a intencionalidade com tais procedimentos não correspondia às concepções teóricas de cada um, e direcionavam as propostas para projetos e temas específicos em que a literatura poderia ser utilizada. Por conseguinte, outra atividade que desenvolvia vivências estéticas com a literatura infantil foi incorporada à pesquisa de campo, as EL.

Na educação infantil, a possibilidade de melhorar/qualificar a prática docente no contexto escolar alinhou-se à categorização subsidiada ao que David Tripp (2005, p. 445) define por pesquisa-ação: “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de educação infantil em que a professora pesquisadora atuava como professora regente, cuja nomenclatura adotada pelo município é de pré-escola II, na qual havia 21 crianças entre 5 e 6 anos. A turma pertencia a uma escola pública municipal localizada na região periférica do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, que atendia a um público na faixa etária de 4 a 14 anos. Fundada em 1988, tinha uma comunidade formada por famílias em que a maioria dos pais não tinha profissão definida e qualificada, e muitos se encontravam desempregados¹⁰.

A estimativa é de que a renda familiar era composta de um a dois salários-mínimos, dificultando o sustento das famílias, que possuíam em média de três a seis filhos. Destes, geralmente três já estavam em idade escolar. É importante ressaltar que, segundo o Projeto

⁹ O questionário encontra-se no Apêndice A (página 172) para leitura na íntegra.

¹⁰ Dados coletados do Projeto Político-Pedagógico da escola, de 2021.

Político-Pedagógico da escola, muitas famílias com crianças matriculadas recebiam algum tipo de ajuda financeira de programa assistencial do governo estadual e/ou federal, que auxiliavam na composição da fonte de renda.

A escola contava com um espaço físico amplo, com quadra de esportes coberta, outra sem cobertura, pátio com áreas permeáveis e impermeáveis, muitas árvores, um pequeno parque de areia que atendia a 12 turmas de educação infantil, entre pré-escola I e II¹¹. Outra premissa que precisa ser elucidada é em relação aos espaços institucionais que viabilizam o atendimento de crianças na faixa etária da educação infantil. A instituição (local da pesquisa) não foi projetada para receber crianças dessa idade, sua estrutura contemplava salas para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, sendo assim, a necessidade de ampliação de vagas fez com que o município de Dourados redirecionasse as turmas de pré-escola I e II dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) para as escolas municipais.

De maneira geral, as escolas não apresentam uma infraestrutura que garanta aos critérios de atendimento das crianças na educação infantil, a exemplo de banheiros adequados, espaços como brinquedoteca, biblioteca com acervo propício (havia uma sala que abrigava os livros, mas não tinha funcionamento semelhante a uma biblioteca), refeitório, entre outros.

A partir de todo esse direcionamento metodológico e da caracterização da turma e da instituição em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, cabe ressaltar que, a fim de alcançar o objetivo da pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica sobre procedimentos metodológicos que contribuem para a construção do leitor na educação infantil na perspectiva da educação literária e da observação participante durante todos os momentos de experimentação das crianças com os procedimentos metodológicos.

Cada um dos procedimentos metodológicos será apresentado em sua respectiva seção, num diálogo entre a teoria e as vivências propostas. Todavia, anunciamos que as situações de intervenção com as crianças frente ao texto literário foram fundamentadas por procedimentos metodológicos propostos por Girotto e Souza (2010, 2016), Bajard (2014a, 2014b), Girardello (2014), Sisto (2012) e Yunes (2014), que discutem em suas pesquisas no âmbito educacional a relação da compreensão do texto literário como fomento para a construção do leitor.

As vivências com os procedimentos metodológicos objetivadas nesta tese foram desenvolvidas durante o ano escolar e contempladas em dois momentos cada uma, de modo a ampliar o acesso das crianças a uma diversidade de textos literários e promover a interação. Os textos selecionados foram escolhidos em diálogo com os procedimentos e com a premissa de

¹¹ Cada região pode apresentar uma nomenclatura para as turmas da educação infantil. Em alguns lugares, as turmas de crianças podem ser nominadas por jardim 2, grupo 5, indicando a faixa etária.

qualidade literária que será explanada no decorrer do trabalho. Desse modo, o quadro a seguir contempla os livros que compõem a intervenção desta pesquisa.

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos e livros literários

Procedimento metodológico	Livros primeira etapa/momento/ciclo	Livros segunda etapa/momento/ciclo
Contação de história	<i>E o dente ainda doía</i> – Ana Terra	<i>O Grúfalo</i> – Julia Donaldson
Proferição	<i>A arca de Noé</i> – Vinicius de Moraes – poema “O ar (o vento)” <i>Boi da cara preta</i> – Sérgio Caparelli – poema “O galo aluado” <i>O pião</i> – Guilherme de Almeida <i>Um passarinho me contou</i> – José Paulo Paes – poema “O que disse o passarinho”	<i>Você troca?</i> – Eva Furnari <i>Cocô de passarinho</i> – Eva Furnari <i>O circo da lua</i> – Eva Furnari
Estratégias de leitura	<i>O mundo da criança: histórias de fadas</i> – conto <i>Os três porquinhos</i> – Joseph Jacobs <i>A verdadeira história dos três porquinhos</i> – Jon Scieszka	<i>Chapeuzinho Vermelho: do jeito que o lobo contou</i> – Maurício Veneza <i>Contos maravilhosos infantis e domésticos [1812–1815]</i> – Jacob e Wilhelm Grimm – conto “Chapeuzinho Vermelho” <i>Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante</i> – Lynn Roberts

Fonte: Elaboração própria.

Este quadro contempla as escolhas literárias para serem realizadas com cada procedimento metodológico. Nas seções 3, 4 e 5 aprofundaremos as discussões teóricas que envolvem as vivências e como as interações entre a criança e o texto literário podem ser estimuladas e evidenciadas.

2.4 Pesquisas com procedimentos metodológicos voltados para a educação literária

Com a finalidade de contribuir com o campo de pesquisa da literatura infantil na educação infantil e dialogar com o objetivo da tese, realizamos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para localizar pesquisas que apresentassem como objetivo a interação das crianças com a literatura infantil na educação infantil. Desse modo, para localizar os trabalhos elegemos como descritores para a busca: “procedimento metodológico”, “literatura infantil” e “educação infantil”.

O período delimitado para a pesquisa foi de 2009 a 2023, considerando o ponto de partida da publicação das DCNEI (2009) até a organização do texto para o exame de qualificação. As diretrizes reconhecem como direito das crianças o acesso à linguagem verbal constituída pela linguagem oral e escrita. Outra justificativa para o recorte temporal foi a inserção da educação infantil em 2008 na distribuição de livros do PNBE, que vigorou até 2015.

Diante do exposto, as pesquisas que foram localizadas dialogam com a temática desta tese, embora não contemplem especificamente os procedimentos metodológicos que serão explanados, confluem com a premissa da interação entre a criança e o texto literário na perspectiva dos gestos embrionários de leitura. Dos trabalhos localizados, duas teses e seis dissertações, observamos os objetivos e a configuração metodológica a fim de tecer uma relação dialógica com esta tese.

A pesquisa de doutoramento defendida por Fernanda Gonçalves em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, nomeada como *As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na educação infantil*, analisou a relação dos bebês com os objetos na creche. A autora focou o acesso dos bebês aos livros, e quais as possibilidades interativas que estes, enquanto objeto cultural, promoviam. Nessa análise, a tese, caracterizada como pesquisa etnográfica, evidenciou que a relação de leitura dos bebês com os livros acontece no corpo, numa experiência corporal.

Já Thamirys Frigo Furtado, em sua tese defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada *A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da educação infantil*, investigou como as professoras de uma instituição de educação infantil organizavam os espaços e os tempos de leitura de modo a potencializar a relação das crianças com os livros com uma mediação de qualidade. Nesse sentido, a interação e a mediação apresentaram-se como estratégias para que a criança compreendesse a função social da leitura. Dessa forma, a mediação pode ser desenvolvida pelo adulto (professor) como também por uma criança mais experiente.

Larissa Elizabeth de Barros Brito, em sua dissertação *Literatura, memória e imaginação: as crianças e a leitura de histórias na educação infantil*, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, centrou seu objetivo em investigar o que as crianças de 5 a 6 anos tinham a dizer a partir das leituras de histórias realizadas pela bibliotecária e pela professora, numa turma de educação infantil. Na coleta de dados foram utilizadas: entrevista semiestruturada com a professora e com a bibliotecária; observação das leituras realizadas pela bibliotecária e professora; e entrevistas

semiestruturadas coletivas (com grupos de dois a cinco participantes) com as crianças após as leituras. Um dos objetivos da investigação foi observar a mediação e o desenvolvimento psíquico das crianças, e não houve a propositura de uma prática para que a criança pudesse interagir com o texto literário, mas interações no âmbito dos conceitos de imaginação e memória para que as crianças pudessem recontar a história, desenhar sua compreensão após as vivências e destacar a importância da mediação para ampliar o repertório imaginativo.

A dissertação intitulada *Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa*, da pesquisadora Virgínia de Souza Avila Oliveira, defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, problematizou as práticas pedagógicas que envolviam a literatura no contexto escolar. Como objetivos específicos, pretendeu analisar as escolhas das professoras no que se referia às obras literárias infantis, a forma de mediação das profissionais que atuavam na biblioteca escolar e como a arte literária se inseria em um meio onde o processo de alfabetização era trabalhado sistemática e reflexivamente. Desenvolvido com crianças da educação infantil, os resultados sugerem que a biblioteca escolar é um fator essencial para a catalisação e irradiação de saberes, o que interfere diretamente nas práticas pedagógicas que visam ao letramento literário dos alunos.

Jane Rafaela Pereira da Silva, na dissertação *A mediação docente nas rodas de história: um olhar sobre o Projeto Trilhas para a educação infantil*, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, analisou, a partir do material do Projeto Trilhas, como as rodas de histórias podiam ser utilizadas pelas professoras da última etapa da educação infantil. Os resultados reafirmam que o trabalho de mediação de leitura é algo complexo, e, nesse sentido, o estudo dá subsídios para que as professoras possam refletir melhor sobre os recursos didáticos que chegam à escola, em particular, sobre a atividade de leitura de histórias na educação infantil.

No descomeço era o verbo: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na educação infantil, dissertação defendida em 2015 por Glenda Matias de Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, objetivou ampliar as discussões acerca da roda de conversa na educação infantil mediante a obra de Manoel de Barros. Para a roda, o gênero poesia foi escolhido a fim de problematizar como poderia se delinear em um espaço afetivo de intervenção e em um “lugar de infância” e de encontro.

Mariana Sampaio, na dissertação intitulada *Leitura e contação de histórias na educação infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*, defendida em 2016 no

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, constituiu-se pela problemática dos momentos de leitura e da contação de histórias como situações propulsoras do desenvolvimento infantil, como possibilidade de aprendizagem. Fundamentada pela Teoria Histórico-Cultural, a pesquisa evidenciou que os momentos proporcionados para as crianças exigem um planejamento prévio, para que o engessamento do currículo não desconsidere a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

A última pesquisa selecionada é a dissertação *A formação continuada de professores e a literatura: estratégias de leitura e seleção de obras*, defendida em 2016 por Simone Alves Pedersen no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A investigação propôs, por meio de uma formação continuada, a reflexão acerca das estratégias de leitura e da seleção de obras para que os professores pudessem qualificar suas práticas. Foi realizada com professoras da educação infantil e do ensino fundamental, e como resultado, mediante análise de conteúdo, observaram-se mudanças quanto às práticas de leitura usadas pelas participantes em sala de aula, houve aumento da compreensão leitora com práticas docentes que priorizavam o protagonismo do aluno e mudanças na concepção das participantes sobre as obras literárias e sua seleção.

Os trabalhos citados coadunam com a perspectiva de que ainda há uma lacuna no campo que se propõe a investigar a interação das crianças com o texto literário a partir de práticas que contemplem procedimentos metodológicos para uma vivência estética, principalmente em se tratando de crianças da educação infantil. Embora todos eles dialoguem com a propositura da interação, desde os bebês, com a literatura infantil, é preciso ampliar as discussões para que a prática preserve a configuração da educação infantil e esteja dentro das possibilidades da docência e da escola pública.

Salientamos, ainda, que a pesquisa se faz no processo, olhar os caminhos percorridos, as escolhas teóricas, a organização dos procedimentos, a seleção dos livros, todos estes direcionamentos dialogam com uma concepção de criança potente, de uma prática em que como sujeitos possam vivenciar a literatura, de uma mediação planejada que valoriza os significados elaborados por elas. Deste modo, para compreensão do planejamento das vivências com os procedimentos metodológicos, a seguir estão os dados que respaldaram nossas escolhas, não sendo contempladas todas as questões, mas apenas as que direcionaram a prática com as crianças.

2.5 Dados do questionário

Pensar a literatura na instituição escolar requer, primeiramente, refletir acerca daquela que se apresenta como mediadora entre a linguagem e a criança. Nesse sentido, ao propor como objetivo central possibilitar vivências estéticas de interação entre a criança e o texto literário a partir de procedimentos metodológicos na educação infantil, é necessário discutir e analisar as relações que podem ser construídas para que a criança interaja com o texto literário, partindo da premissa de que a educação literária pressupõe um diálogo entre texto, autor e leitor.

Dentro dessa proposição de interação entre literatura e criança, e da figura da mediadora, que aqui é a professora, elencamos as primeiras considerações que se referem ao perfil das docentes responsáveis pelas turmas de pré-escola 2 da instituição pesquisada.

O levantamento de dados contemplou as professoras denominadas como regente I, por terem uma carga horária de aulas superior aos demais docentes, sendo aquelas presentes em quatro manhãs/tardes com as crianças. Na cidade de Dourados na época da pesquisa, a pré-escola contemplava as disciplinas de Educação Física, Arte e Inglês como parte da estrutura curricular que garantia o direito à hora-atividade docente, portanto, as regentes I não permaneciam cinco manhãs/tardes com a turma, e sim quatro. Nesta pesquisa, essas professoras regentes I, oito no total, serão identificadas por números de 1 a 8, preservando sua identidade.

A coleta de dados, em relação às concepções e informações das docentes, foi feita mediante a aplicação de um questionário, composto de dois blocos: questões objetivas para mapear o perfil pessoal e profissional; e um bloco com questões dissertativas que discorriam acerca da sua formação leitora, das concepções de educação infantil e literatura infantil e do contexto em que desenvolviam sua prática com a literatura infantil.

Quadro 2 – Questionário

Identificação e formação
-Nome; -Idade; -Formação; -Tempo de atuação; -Turma atual; -Participação em algum curso de formação continuada/especialização acerca da literatura infantil.
Concepções acerca da educação infantil e da literatura infantil
-Qual a sua relação com a literatura fora do ambiente escolar? Você é leitora? -Com qual frequência você lê algum texto que te agrada fora do contexto docente? -Para você, o que é literatura infantil? -Como pensa a relação entre a literatura infantil, a alfabetização e o letramento?

Práticas com a literatura infantil
-Você trabalha com livros de literatura infantil em sala de aula? -Com que periodicidade? -Quais as/os razões/objetivos para que utilize a literatura em suas aulas? -Como você escolhe um livro de literatura infantil para ser utilizado com as crianças? -Indique os modos que utiliza livros de literatura infantil (a criança escolhe sozinha; você lê em voz alta; você conta a história utilizando recursos — fantoche, flanelógrafo, entre outros —; apresenta a história utilizando diversas mídias — áudio, vídeo —; conta/lê a história e aplica uma sequência didática; para apresentar alguma letra ou palavra). -Na sua sala de referência, existem livros de literatura infantil disponibilizados para as crianças manusearem? -Como isso acontece? -Indique um livro de literatura infantil que você considere de qualidade e justifique sua resposta. -Descreva uma aula em que o livro de literatura infantil é protagonista da sua ação docente. -Você acha possível formar o leitor na educação infantil? Como? Justifique sua resposta utilizando exemplos da relação da criança com o livro.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a primeira parte do questionário, Identificação e formação, os dados indicaram que, em relação ao tempo que exerciam a profissão docente na educação infantil, todas possuíam mais de quatro anos experienciados na primeira etapa da educação básica, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Idade e tempo de atuação/docência

Professora	Idade	Tempo de atuação
1	30 anos	5 anos
2	38 anos	8 anos
3	40 anos	5 anos
4	43 anos	14 anos
5	39 anos	15 anos
6	45 anos	15 anos
7	49 anos	4 anos
8	43 anos	4 anos

Fonte: Elaboração própria.

Percebemos, no entanto que há metade das professoras com experiência de mais de 8 anos na educação infantil e outros 50% atuam com crianças pequenas há 4 e 5 anos. Os dados mostram um equilíbrio entre docentes mais experientes e aquelas que estão no início de sua carreira na educação infantil.

O perfil das professoras na sua formação e tempo de docência na educação infantil demonstra que, das oito professoras, seis tinham graduação em Pedagogia e duas, a formação inicial no Magistério, como vemos no Quadro 4.

Quadro 4 – Formação inicial

Professora	Formação
1	Pedagogia / Letras Português-Inglês / Arte Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais / Educação Especial
2	Pedagogia / Arte Especialização em Educação Especial – Transtorno do Espectro Autista
3	Pedagogia
4	Magistério / Matemática/ Pedagogia Especialização em Educação Infantil
5	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica
6	Pedagogia Especialização em Educação Infantil
7	Magistério / Matemática / Pedagogia Especialização em Educação Especial
8	Pedagogia / Letras Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica / Educação Infantil e Anos Iniciais

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados indicam que a formação inicial das professoras está concentrada na atuação para a primeira etapa da educação básica. Todavia, é preciso destacar que as disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos não contemplam uma formação consistente para a mediação com o texto literário.

A lacuna na formação inicial foi analisada por Saldanha (2018) ao constatar que, das 27 universidades federais analisadas (contexto da pesquisa), não mais que 25 ofertavam a disciplina de Literatura no curso de licenciatura em Pedagogia, e apenas 11 delas a ofertavam como disciplina obrigatória; nas demais era opcional ou eletiva. Entre as ressalvas que a pesquisadora desenvolve, cabe elencar as fragilidades no quantitativo de alunos que não têm a oferta obrigatória, o que expõe ainda mais a lacuna na formação das professoras responsáveis pela educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que, muitas vezes, concluem o curso de graduação sem contato nenhum com a temática.

Quando refletimos acerca da relação entre literatura infantil e educação infantil é basilar pontuar que a interação das crianças com o texto literário passa pela formação inicial do docente. Soares (2011), ao discutir a temática da escolarização da literatura, organiza duas

perspectivas, neste momento, nosso olhar será direcionado para o que a escola faz com a literatura infantil. Soares (2011, p. 22), para enfatizar o uso (ou prática que se constrói) que se faz da literatura na escola, explica:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Esta constatação dialoga com a premissa da formação inicial da professora de educação infantil, como aquela que apresenta o mundo, no aspecto formal da cultura, para as crianças. Nessa simbiose de literatura e linguagem, o direito da criança à cultura escrita e à literatura como patrimônio cultural devem ser assegurados e, isso, perpassa pela formação. Esta relação depende da docente e da escola de modo que seja preservada, consolidada, cultivada (Amarilha, 2021).

Durante a elaboração das questões, nossa intenção era conhecer aspectos ligados às práticas com o texto literário, por conseguinte, foi perguntada sobre a formação continuada que contemplasse a temática da literatura infantil. Foi evidenciado que duas professoras não tiveram acesso a discussões formativas do contexto temático desta pesquisa, e as demais indicaram participação em curso realizado como formação continuada da unidade escolar. Pontuamos isso como uma necessidade ainda não alcançada na formação profissional de quem atua na primeira etapa da educação básica, considerando o campo em que a pesquisa foi desenvolvida, e a fragilidade em relação aos temas que promovem uma educação infantil de qualidade.

Refletir acerca da docência na pesquisa é, antes de tudo, um mergulho na própria prática e naquilo que constitui o sujeito enquanto professor. Na continuidade, interessava-nos verificar a presença, ou ausência, de procedimentos metodológicos específicos para o trabalho com o texto literário na educação infantil na prática docente.

Ante a temática que discute a formação do pedagogo e sua relação com a literatura, cabe retomar o que Marly Amarilha (2021) nomeou como “elo perdido entre Literatura e Educação”, pois, ao propor um olhar para o docente da educação infantil, é necessário trazer à baila alguns desafios dessa formação inicial, como o fato de a licenciatura em Pedagogia habilitar para atuação na etapa da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e pouco contemplar o ensino de literatura nas licenciaturas, retomando a pesquisa de Saldanha (2018). Nesse sentido, é oportuna a afirmação de Amarilha (2021, p. 448): “Habilitar indivíduos no

trânsito da liberdade imaginária promovida pela invenção literária e torná-los leitores dessa linguagem é o trabalho a ser realizado pelo ensino de literatura”.

Para elucidar a discussão tecida entre professora leitora e construção de leitores, as respostas das professoras à questão “Qual sua relação com a literatura fora do ambiente escolar? Você é leitora?” estão expostas no Quadro 5.

Quadro 5 – Questão sobre ser ou não leitor literário

Professora	Qual sua relação com a literatura fora do ambiente escolar? Você é leitora?
1	“Eu leio, gosto muito de ler, mas leio mais assuntos fora do ambiente de trabalho, livros para relaxar, com assuntos que eu gosto.”
2	“Sim, minha relação com a literatura fora do ambiente escolar é que sempre estou fazendo leituras para minhas filhas.”
3	“Já fui uma leitora mais assídua, mas ultimamente confesso não ter tido ou tirado tempo para ler.”
4	“Eu sou leitora, gosto de estar ocupando o tempo com leituras e refletindo sobre elas.”
5	“Sim, porém ultimamente tenho lido apenas textos científicos e literatura infantil.”
6	“Sim, gosto muito de praticar a leitura.”
7	“Literatura infantil está presente por causa do meu filho, porém não sou leitora de livros, apenas notícias.”
8	“Sim, gosto de contação de história, sempre estou pesquisando novas histórias para o contexto escolar e ampliação do meu conhecimento.”

Fonte: Elaboração própria.

Ao observar as respostas coletadas é perceptível que as professoras não se reconhecem como leitoras. Quando aludem à leitura de um texto, é sempre direcionado para o trabalho em sala de aula ou para os filhos. Não há menção à leitura teórica direcionada à prática docente, como relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Todavia, podemos vislumbrar que o ato de ler permeia a vida das docentes e que seria necessária uma ressignificação desta experiência, de modo que o processo pudesse ser refletido na prática com as crianças. No que concerne ao tempo aplicado a ler no ambiente externo ao trabalho, apenas as professoras 1 e 2 dedicavam parte do seu dia para a essa atividade, as demais pontuaram que o tempo dedicado à leitura acontecia uma ou duas vezes por semana.

A ausência de uma formação leitora na docência implica concepções que não valorizam as crianças como sujeitos capazes e que, na idade pré-escolar, se constituem como leitores literários a partir da interação, da convivência com outros leitores. O próximo quadro revela algumas premissas acerca da literatura como recurso para promover aprendizagens não relacionadas a uma vivência estética e de apreciação, como também contempla concepções de criança com pouca capacidade para pensar o texto literário.

Quadro 6 – Concepção de literatura infantil

Professora	Para você, o que é literatura infantil?
1	“A literatura infantil é encantadora, livros adequados para a criança, que elas, mesmo não sendo leitoras, por exemplo, elas conseguem imaginar, sendo satisfatórias para elas.”
2	“Literatura infantil, no meu pensar, são livros adequados para as crianças, livros com pequenas histórias.”
3	“Apresentar para as crianças por meio dos livros um mundo com muitas coisas diferentes, onde elas podem ser e fazer o que quiserem. Ajudá-las a aguçar mais e mais sua imaginação.”
4	“É um vasto campo do imaginário, da criatividade, do encantamento, que possibilita a todos se envolverem e viajarem sem sair do lugar.”
5	“A literatura infantil é um importante recurso ao desenvolvimento da criança, pois, além de apresentar um encantamento através de novas histórias, ainda estimula a imaginação, amplia o vocabulário e possibilita à criança lidar com alguns conflitos e sentimentos.”
6	“A literatura infantil para mim é o início da imersão no mundo maravilhoso da leitura, estimulando imaginação, criatividade, senso crítico nesse universo de infinitas possibilidades.”
7	“Na educação infantil, a literatura é um instrumento utilizado para que a criança tenha contato com livros e leituras na escola.”
8	“É toda a leitura que remete ao aluno sua imaginação e releitura dessa leitura, segundo a visão do aluno.”

Fonte: Elaboração própria.

A experiência literária que contribui para a imaginação foi mencionada por seis professoras, que compreendem essa linguagem com importância para o desenvolvimento infantil. Compartilhamos com a premissa de que a linguagem simbólica do imaginário é basilar para construção do pensamento na infância, conforme dissertou López (2018, p. 70):

A primeira infância é a etapa da vida em que se aprende a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência do pensamento. Sem brincar, sem cantar, sem ler ou ouvir histórias ficcionais é difícil enriquecer a capacidade de pensar. Que lugar conferimos à palavra lúdica e poética, à leitura e à presença dos livros na vida das crianças é uma questão sobre a capacidade de pensamento de uma sociedade, por sua habilidade para inventar e reverter o estado das coisas.

Todavia, não há uma caracterização de como a linguagem literária implica a construção do imaginário e no estímulo a criatividade. Quando a professora 2 descreve que livros com histórias curtas são mais adequados às crianças, há uma inferiorização desta, o que pode ocasionar práticas literárias que não contribuam para a ampliação do repertório imaginativo.

Outro aspecto evidenciado nas respostas constantes no Quadro 5 se refere ao livro apenas para o campo do imaginário e da fantasia. As professoras 1, 3, 4, 5, 6 e 8 não relacionaram

a literatura infantil como possibilidade de humanização, tampouco para a escuta do outro. Pensar a humanização como subjetividade que pode se constituir com a imaginação permite um diálogo com a literatura, neste viés compreendemos a partir de Reyes (2010, p.15) que

Saber que a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos, descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover e decifrar a nós mesmos nesse grande texto escrito a tantas vezes por uma infinidade de autores ao longo da história, é o que dá sentido à experiência literária como expressão de “nossa humanidade comum”.

No que concerne a esta concepção, reconhecemos fragilidades na formação da mediadora literária, e podemos inferir que as intencionalidades de cada docente pertencem ao seu contexto, numa perspectiva de que nenhuma prática é neutra, ela é fruto de escolhas, sejam teóricas, culturais, entre outras.

Por conseguinte, o levantamento e a análise dos dados tecidos nesta narrativa correspondem àquilo que mobilizou a construção da pesquisa: compreender como a literatura infantil deixa de ter uma caráter estético e de fruição para tornar-se apenas um objeto de conhecimentos técnicos relacionados à aquisição de código ou de caráter moralizante.

Assim, trazemos para compor as análises a discussão tecida por Baptista (2022¹²) acerca das polêmicas que permeiam a educação infantil, e que confluem na construção de práticas que descaracterizam a literatura infantil como possibilidade de contemplação, fruição, construção de sentidos e experimentação do eu e do outro, para uma perspectiva pragmática que assume nas instituições. Algumas implicações são apresentadas nos Quadros 7 e 8.

Quadro 7 – Escolha do livro de literatura infantil para o trabalho com as crianças

Professora	Como você escolhe um livro de literatura infantil para ser utilizado com as crianças?
1	“Às vezes a leitura é relacionada ao assunto do projeto da escola. Às vezes eu deixo eles escolherem o que querem ouvir. Eu sempre vou mudando.”
2	“Os livros de literatura infantil, para ser apresentado para as crianças, é preciso observar as ilustrações e conteúdos e que seja um tema interessante para os mesmos.”
3	“Livros que têm conteúdo de acordo com o projeto trabalhado.”
4	“Primeiro, olho se o texto é muito grande, sempre procuro por livros que a narrativa escrita é curta; quando é de imagem, procuro entender a história para poder ler com as crianças; observo a capa, vejo se a história é interessante ou não, para depois levar para sala.”

¹² Artigo “As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil”, que versa acerca do que já foi constituído no campo teórico da educação infantil e da literatura infantil a fim de contribuir para que as práticas docentes da educação infantil não sejam submetidas ao currículo do ensino fundamental, mas se constituam como espaço de garantia do direito das crianças à leitura e à escrita, na preservação das suas especificidades.

5	“Em geral, escolho os livros de literatura de acordo com o tema do projeto em desenvolvimento além da leitura de fruição.”
6	“Observo o conteúdo e quais significados ou qual mensagem o livro emite para as crianças.”
7	“A escolha é feita com o que está sendo trabalhado no projeto, por algum acontecimento ou fala da criança ou por prazer.”
8	“Seguindo os temas e observando o contexto do livro, de acordo também com a realidade da sala e expor conceitos de moral, e também a leitura de apreciação para levar a criança a saborear o valor da leitura.”

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar, as professoras relacionam suas escolhas de textos literários sempre pelo viés de um tema, conteúdo e projetos vigentes na instituição. Ao retomarmos a perspectiva de Vigotski (2010) acerca da vivência estética, que se constitui no âmbito da apreciação, da emoção e da possibilidade em expressar os sentidos elaborados sobre o texto, percebemos que as professoras optam por livros que contrastam com o que delineamos na pesquisa. É possível identificar que as ações de seleção literária para as crianças, pautadas em conteúdo e numa formatação moralista, conforme apresentado pelas professoras 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8, não contribuem para que as vivências práticas proporcionem um diálogo a fim de tornar possível a educação literária na educação infantil.

Salientamos que a relação entre a literatura e a pedagogia possui uma linha tênue entre o utilitarismo, uma vez que a literatura infantil brasileira tem origem numa perspectiva de didatismo (Lajolo e Zilberman, 2007). Desse modo, identificamos que ainda há uma intencionalidade pedagógica que se aproxima de um fim utilitarista, naquilo que Perrotti (1986) apresentou como pretexto. Frente a isso, estamos alinhadas com a concepção de que a literatura requer um trabalho com a linguagem no aspecto estético e assim, esteja comprometida com a possibilidade do questionamento, desse diálogo que é possível construir entre texto e leitor, sem a intencionalidade de transmissão de certezas, como discutiu o autor.

No Quadro 8, vemos as respostas da professoras acerca dos modos que escolhiam para que o livro fosse apresentado para as crianças. Ao analisarmos e cruzarmos esses dados em relação às vivências estéticas com o texto literário, foi definida a escolha dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Quadro 8 – Frequência e modos do trabalho com o livro de literatura infantil com as crianças

Indique os modos que utiliza livros de literatura infantil						
Professora	A criança escolhe sozinha	Você lê em voz alta	Você conta a história utilizando recursos (fantoche, flanelógrafo, entre outros)	Apresenta a história utilizando diversas mídias (áudio, vídeo)	Conta/lê a história e aplica uma sequência didática	Para apresentar alguma letra ou palavra
1	Muita frequência	Muita frequência	Raramente	Muita frequência	Muita frequência	Muita frequência
2	Muita frequência	Muita frequência	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
3	Frequentemente	Muita frequência	Não respondeu	Muita frequência	Não respondeu	Não respondeu
4	Muita frequência	Muita frequência	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente
5	Muita frequência	Muita frequência	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente
6	Frequentemente	Muita frequência	Raramente	Frequentemente	Nunca	Raramente
7	Frequentemente	Muita frequência	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente
8	Nunca	Muita frequência	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente

Fonte: Elaboração própria.

As questões deste quadro foram elaboradas com o objetivo de evidenciar as diversas formas de interação das crianças com os livros e as possibilidades que elas vivenciam. Ao questionar se a criança tem a oportunidade de escolher o livro para leitura em sala, compreendemos a importância de estimular constantemente o acesso aos livros, organizar espaços que possibilitem a escolha e o manuseio, além de promover momentos de leitura com e para as crianças. Essas são condições essenciais para o estímulo da formação leitora. Em relação à criança escolher um livro para ler sozinha, 50% relataram que acontecia com muita frequência, 37,5% frequentemente e 12,5% que isso nunca acontecia. Neste viés, Colomer (2007, p. 20) destaca que a literatura infantil cumpre funções que a constituem como direito na educação das crianças:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através de formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações.

Das oito professoras que responderam ao questionário, todas afirmaram que liam em voz alta para as crianças com muita frequência. A leitura em voz, conceituada como proferição por Bajard (2014a), apresenta o texto pela voz do outro, dessa forma proporciona uma relação de afeto tanto com o mediador quanto com o livro. Esta é uma atividade que exige presença e atenção do proferidor no diálogo que pode contribuir para que a criança experimente diversas expressões, sejam elas sonoras, gestuais, corporais.

Quando questionadas sobre a contação de história com o uso de recursos, 62,5% disseram que raramente utilizavam, 25% frequentemente e 12,5% não responderam. A contação de histórias é uma possibilidade para que a criança experimente a literatura de forma significativa no encontro da linguagem verbal de um texto sem a presença do livro, todavia o uso de recursos amplia as formas do leitor imaginar a história. A postura da contadora é uma condição para que o ouvinte se encante a partir da expressão corporal, gestual e da mudança de entonação para contemplar os momentos do texto. Podemos compreender que a confecção dos recursos muitas vezes torna essa prática menos acessível, seja pelo tempo de preparação ou pela indisponibilidade dos materiais. Na apresentação de uma história por meio de recursos midiáticos como vídeo ou áudio, 25% das professoras utilizavam os recursos com muita frequência, 50% frequentemente e 25% raramente.

Acerca da leitura em voz alta e da contação de história seguida de uma sequência didática, 12,5% alegaram nunca realizar, 12,5% fazer com muita frequência, 37,5% frequentemente, 25% raramente e 12,5% não responderam. Ainda no aspecto da leitura ou contação, mas com o propósito de apresentar uma letra para as crianças, 12,5% faziam com muita frequência, 25% frequentemente, 50% raramente e 12,5% não responderam. Estes dados evidenciam que a relação entre a utilidade para aprendizagem de um comportamento ou conteúdo, ainda está arraigada nas práticas da educação infantil, o que esvazia a vivência estética que pode ser mediada com as crianças.

Ao observar a relação dos dados dos quadros, elaboramos o planejamento das vivências para as crianças, uma vez que, quando a contação de história não está presente na prática cotidiana, é possível analisar que a intencionalidade e o planejamento da prática exigem um tempo de preparo que pode configurar como obstáculo. Outro aspecto é em relação à sequência didática, que pressupõe a aprendizagem de um conteúdo, algo muito expressivo no Quadro 7, em que 50% das professoras apontaram como critério de escolha de um livro o tema do projeto.

Ademais, ainda no Quadro 7, quatro professoras (1, 5, 7 e 8) mencionaram a fruição, o prazer da leitura como critérios que as ajudavam na escolha do livro. Este aspecto pode conduzir a prática com a literatura para um lugar em que a capacidade emocional e a construção de

sentidos não sejam permitidos às crianças. Nem sempre é o prazer que se faz como sentido na leitura; a literatura pode causar estranheza e, assim, a possibilidade de criação (Parreiras, 2008).

A proposta do procedimento metodológico da proferição com a poesia foi elencada para as vivências a partir dos dados obtidos com a questão 12 do questionário. Quando perguntadas acerca do que consideram como qualidade no texto literário, não houve referência ao gênero poético.

Quadro 9 – Indicação de livros literários com qualidade

Professora	Indique um livro de literatura infantil que você considere de qualidade e justifique sua resposta
1	“ <i>Tudo por causa do Pum?</i> . Sempre que trabalho com tema meio ambiente eu leio esse livro, o livro fala sobre a poluição, sobre cuidados com o planeta Terra de uma maneira leve, engraçada e bem didática; o livro consegue alcançar esse objetivo.”
2	“Pessoalmente, o livro que eu gosto é o do <i>Pequeno Príncipe</i> .”
3	“ <i>O grande rabanete</i> . Mostra no decorrer da história como é importante ajudarmos uns aos outros para que consigamos chegar aos resultados esperados. Que todos juntos somos mais fortes.”
4	“ <i>Bom dia, todas as cores</i> (Ruth Rocha). “É uma história linda que envolve o leitor e tem uma narrativa que faz o leitor refletir.”
5	“Indico <i>O caso do bolinho</i> (Tatiana Belinky). Por sua qualidade estética, enredo engraçado e com desfecho inesperado.”
6	“O livro se chama <i>Eu vou comer você!</i> , de Matt Mitter. Conta a história de um menino que ouve barulhos a noite em sua cama, e decide ver quais são ou de onde vêm os barulhos que o amedrontam, e no final ele encontra sua irmã, que dizia ‘eu vou comer você’, enquanto degustava os <i>cookies</i> escondidos dentro do armário. Acho o livro interessante, pois ele traz o suspense e trabalha a questão do medo nas crianças.”
7	“ <i>A lagarta Lalá</i> , um livro que demonstra que nunca devemos desistir dos nossos objetivos.”
8	“ <i>O girassol que não acompanha o sol</i> . Trabalhei a questão de cuidar do próprio comportamento. <i>A joaninha que perdeu as pintinhas</i> . Ela não desiste de se encontrar.

Fonte: Elaboração própria.

As escolhas que as professoras informaram no questionário revelam que os livros literários precisam estar sempre relacionados a um ensinamento. Com exceção das professoras 4 e 5, que destacaram a possibilidade de interação do leitor, seja pela reflexão, seja pela qualidade estética, as demais indicam lições a partir das narrativas. Em síntese, os dados evidenciaram como principal critério para escolha do texto literário os temas/conteúdos de projetos, os valores morais, o prazer; e quanto aos procedimentos metodológicos, ficaram restritos à leitura em voz alta.

Por conseguinte, ao propor como objetivo as vivências estéticas com a literatura para as crianças, a ampliação do acesso a livros com qualidade, que viabilizassem a construção de sentidos pelas crianças, os procedimentos em que a escuta estivesse presente e o registro escrito valorizasse a fala das crianças foram aspectos contemplados após a análise dos dados do

questionário. No que diz respeito à qualidade literária, reconhecemos que pode se manifestar a partir de uma narrativa textual e visual que amplia o repertório linguístico das crianças, como destacou Paiva (2016, p. 32)

A qualidade textual de uma obra se revela, basicamente, nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil.

A percepção das palavras que utilizamos cotidianamente revela muito sobre como nos constituímos como sujeitos. É nesse sentido que Paulo Freire (2000) nos convida a refletir sobre nossa prática docente, compreendendo-a como um processo de construção contínua. O autor nos ensina que não nascemos professoras, mas nos tornamos mediante prática pedagógica constante e reflexão crítica sobre essa prática. Quando negamos a escuta das crianças, negligenciamos suas experiências e perspectivas, impedindo-as que expressem suas elaborações. Assim, ao valorizar a experiência singular de cada criança com a literatura, estamos promovendo uma educação mais humana e significativa, que respeita a subjetividade e amplia o repertório imaginativo e criativo.

Nessa premissa, os dados coletados a partir das indagações às professoras contribuem para contextualizar o problema desta pesquisa, uma vez que, ao propormos práticas em que as crianças possam interagir com o texto literário, precisamos reconhecer o que implica a ausência dessas mesmas práticas. Pensar a educação infantil na escola pública exige a compreensão das lacunas presentes no exercício da docência, porém, mobiliza algo ainda mais desafiador: apresentar possibilidades.

Nesta discussão, cabe pontuar que nossa análise não está diretamente relacionada à formação docente, todavia, ao elencarmos como parte da pesquisa dados das professoras que atuavam na instituição (campo de pesquisa), foi necessário trazer alguns aspectos que dialogam com práticas em que o texto literário é utilizado. Ao sinalizar a leitura em voz alta como prática predominante e a escolha de livros a partir de temas/conteúdos relacionados a projetos, percebemos que os procedimentos metodológicos como contação de histórias com recursos variados, proferição com poesias e até mesmo as estratégias metacognitivas de leitura não se fazem presentes no cotidiano da educação infantil, o que revela a ausência de outros modos de interação entre a criança e o texto literário, como também um repertório de livros reduzidos, que não potencializam a elaboração das crianças frente a vivências outras do que nos humaniza.

Na próxima seção versaremos acerca do procedimento metodológico da contação de histórias. Os dados correspondem às vivências do desenvolvimento do procedimento com a turma da pré-escola 2.

3 ESCUTAR HISTÓRIAS: AS CRIANÇAS E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

3.1 Antes de entrar na história

Depois daquele dia, todos passaram a prestar atenção nas histórias de Obax. Ela cresceu forte como o baobá, e na sua chuva de lembranças estava Nafisa, seu grande amigo. Hoje, quem se encosta no tronco dessa árvore sagrada procurando repouso é capaz até de sonhar com suas aventuras (Neves, 2010, p. 32).

Tal como Obax, a personagem da narrativa de André Neves (2010), as crianças são exímias contadoras de histórias. No cotidiano da educação infantil, falta-nos tempo para escutar todas as experiências que elas desejam narrar, mas, assim como discutido por Kohan (2019), é preciso vivenciar o tempo com as crianças. Ao pensarmos sobre as lembranças da menina Obax, do livro e da chuva que irriga seu imaginário, pretendemos construir relações entre a prática da contação de histórias e a ampliação do repertório literário e da imaginação das crianças. Assim, esta seção versará acerca dos princípios teóricos que fundamentam a contação de histórias como procedimento metodológico e da intervenção realizada com a turma de pré-escola II da educação infantil.

Ao retomar o terceiro objetivo específico desta pesquisa, de propor procedimentos metodológicos que possibilitassem a interação entre a criança e o texto literário, reforçamos que, numa abordagem qualitativa, a pesquisa se faz no processo. A escolha do modo de contar, dos textos literários, dos materiais, da indumentária como contadora de histórias e do posicionamento corporal aconteceram concomitantemente ao mergulho nas discussões teóricas que subsidiam a tese.

É importante pontuar que esta pesquisa se constitui por várias mãos, uma vez que é atravessada pela comunidade escolar, pelas leituras teóricas e orientações, todavia, a prática desenvolvida com as crianças foi realizada na turma de educação infantil da pesquisadora. Posto isso, cabe ressaltar que a ordem de apresentação das seções não corresponde à ordem em que os procedimentos foram vivenciados. Cada momento exigiu suas adequações, na prática e na escrita da tese.

Em relação à organização dos procedimentos, foram considerados o calendário escolar, os projetos da turma que estavam em andamento e a organização dos materiais. Os registros da pesquisa foram feitos por meio do diário de campo, da gravação das contações e da escrita das falas das crianças, desse modo, serão apresentados recortes a fim de melhor organização do texto.

A escolha da instituição reflete a necessidade de que a pesquisa se construa nas inquietações que ecoam da prática docente, bem como da necessidade de construir, numa perspectiva contextualizada, uma escola pública com possibilidades de que as mudanças se façam por pequenos movimentos, paulatinamente no cotidiano.

A turma da instituição escolhida, uma escola municipal no município de Dourados, Mato Grosso do Sul, conforme descrição já apresentada anteriormente, tinha muitas crianças que estavam frequentando uma instituição escolar pela primeira vez, pois no ano de 2020 as aulas presenciais foram interrompidas por conta da pandemia de covid-19, e considerando que a obrigatoriedade de matrícula na educação é a partir dos 4 anos de idade, várias não frequentaram a creche. Em 2021, quando as crianças da turma deveriam ser matriculadas, as aulas ainda eram ofertadas de forma remota e algumas famílias optaram pelo não retorno das crianças; foi a partir de agosto que as aulas presenciais regressaram em regime de alternância. Em Dourados, a organização foi feita em grupos que frequentavam as aulas presenciais a cada 15 dias¹³. Como foi ofertada a opção de continuar na educação remota, muitas crianças não frequentaram as aulas em regime de alternância no ano de 2021. Apenas em 2022 foi retomada na configuração de aulas presenciais. Neste sentido, a turma em que a pesquisa foi realizada e será descrita e analisada nesta tese era composta de 21 crianças matriculadas no ano de 2022, com idade entre 5 e 6 anos, sendo 11 meninas e 10 meninos.

Enquanto primeira etapa da educação básica, a educação infantil deve assegurar especificidades curriculares e práticas de acordo com o desenvolvimento das crianças. De acordo com as DCNEI (2009), o currículo é compreendido como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, art. 3º).

As práticas pedagógicas construídas na instituição devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, assim, destacamos que as experiências devem ter intencionalidades que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2009, art. 9º, III).

As experiências de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita deveriam tecer as vivências proporcionadas à turma. De acordo com Baptista (2010), a educação infantil

¹³ As crianças frequentavam as aulas presencialmente por uma semana, e na semana subsequente realizavam atividades impressas enviadas para casa, e assim sucessivamente.

contempla a formação de leitores e usuários competentes do sistema de escrita. Contudo, cabe elucidar que, ao contemplar a formação de usuários do sistema de escrita, não desconsideramos as especificidades da educação infantil. As docentes que problematizam a interação com o texto literário deveriam atuar a partir da premissa de que leitura e escrita são práticas sociais do cotidiano de uma sociedade organizada na perspectiva da linguagem escrita.

Baptista (2022) ainda versa acerca dos consensos e dissensos no processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil. Entre os consensos enfatiza o relacionado à prática com a literatura infantil, compreendido na premissa de que a relação da criança com os livros infantis é condição para que elas se aproximem da cultura da escrita.

Quanto à literatura presente nos livros infantis, podemos dizer que ensina os bebês e demais crianças desde bem pequenas, a apropriarem-se de comportamentos típicos das culturas do escrito, tais como manusear o livro, passar suas páginas, compreender a necessidade de ficar em silêncio para ouvir a narrativa ou de saber quando e como interrompê-la. Nas situações de leitura, as crianças aprendem também como operam as narrativas, com seus inícios, meios e finais. Vão se apropriando de novas palavras, enriquecendo seu vocabulário, transpondo a linguagem fática em direção a jogos de linguagem simbólicos mais complexos. Apropriando-se de elementos do discurso narrativo ficcional, apoiando-se nas estruturas fixas, por exemplo, dos contos maravilhosos, das histórias cumulativas, vão construindo discursos híbridos, que marcam a gênese desse processo até que passam a narrar autonomamente (Baptista, 2022, p. 21).

Giroto e Souza (2016) conceituam esse momento como gestos embrionários do ato de ler, a partir das interações que as crianças vivenciam com o livro e com a mediação literária feita pela professora da educação infantil. Em consonância, Ninfa Parreiras (2015, p. 302) versa acerca da linguagem não verbal na construção do leitor: “Esses sinais da linguagem não verbal inauguram o campo dos afetos na vida da criança. Antes da palavra, chegam o som, o ruído, o cheiro”. Todavia, o modo como essa interação é possibilitada na escola constitui o campo da educação literária e o diferencial de uma prática que valoriza a literatura e respeita as crianças da educação infantil.

Caminhamos, assim, para a apresentação da prática com a contação de histórias. Da mesma maneira que Obax cresceu forte ao ser ouvida por sua comunidade, a prática que será analisada nesta subseção teve como intencionalidade valorizar as interações que as crianças constroem acerca do texto literário. Chuva de flores, chuva de vento, chuva de gelo, chuva de palavras, chuva de imagens, chuva de sonhos, chuva de ideias, assim como em *Obax*, em que a menina construía seu repertório imaginativo pelas vivências do seu contexto, partimos do pressuposto validado por Ítalo Calvino (1990) de que a imaginação é irrigável. Na metáfora que

se constrói com a chuva, tecemos crenças, a partir da fundamentação teórica desta tese, uma contação de histórias como procedimento metodológico que pode ser chuva para a imaginação.

A literatura, enquanto linguagem na contação de histórias, apresenta a cultura da escrita para as crianças pela escuta, pela visualização, pela percepção de que o objeto simbólico e cultural que se corporifica pela narrativa, implica a comunicação, de que quando alguém fala, faz-se a ponte com o interlocutor. A formação do leitor literário acontece, entre outras vivências, pela experiência de alguém que compartilha a literatura, do adulto que lê, do adulto que conta histórias, nesta tese, a professora pesquisadora.

Na primeira infância, a criança aprende a simbolizar, a representar; essa é condição basilar para a experiência do pensamento e para a relação com o livro (Baptista, 2022). A construção do nosso repertório de linguagem (Reyes, 2010) pode ser compreendida na chave da relação com a palavra como símbolo, como afeto, como uma experiência singular e inicial de interação com a literatura. É possível observá-la ainda na vida gestacional, uma vez que o início da vida leitora se dá pelas orelhas, por conseguinte, o leitor é, antes de tudo, o sujeito que escuta a voz do outro.

No contexto desses acordos disciplinares, as primeiras relações entre o bebê e sua mãe têm importância crucial como matriz ou “ninho” de todo ato de leitura, desde o mais simples ao mais sofisticado, pois no fundo a “inter-pretção” não passa de um jogo de dois ou mais sujeitos que se transformam mutuamente no processo de negociação de sentidos (Reyes, 2010, p. 23).

Diante do exposto, pensar no leitor pleno implica a premissa de que a criança constrói significados desde seus primeiros dias de vida. Assim, contribuem para a fundamentação que perpassa esta tese as pesquisas desenvolvidas na Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2010). A relação estabelecida entre autor, texto e leitor contempla a abrangência do meio em que a interação será possibilitada e a mediação propiciada pela docência na educação infantil.

Vigotski (2010) aponta que na vivência estética existem três momentos: a estimulação, a elaboração e a resposta; esta última, como ato, encontra-se na premissa da experiência, uma vez que é aquilo que passa com o sujeito, que acontece na subjetividade de forma singular, sendo possível compreender que o ato responsivo se dá por processos internos. Diante disso, é postulado que há uma estrutura do meio em que cresce e desenvolve o organismo, e é nesse viés que o autor considera a educação de natureza social. Assim, a experiência pessoal do educando é basilar para o trabalho pedagógico.

Em seus estudos, o autor, contribuiu no campo da Pedagogia para o deslocamento da centralidade do docente para a criança¹⁴. “O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas e orientar e regular essa atividade” (Vigotski, 2010, p. 64). Nessa perspectiva, acreditamos que somente o acesso aos livros não contempla a construção do leitor, é preciso uma mediação, um adulto que construa a “ponte” entre a criança e o texto literário. A mediação qualificada é um processo dentro das práticas, uma vez que, ao planejar as vivências, a professora também precisa apreciar e construir sentidos acerca do texto.

A reação, a partir do encontro, nesta tese será compreendida como os sentidos que as crianças produzem a partir do texto literário. Nesse processo, a professora será a organizadora do meio social educativo, na mediação para a interação da criança, ao conceber que o meio é propulsor para o desenvolvimento.

Vigotski (2010, p. 66), sobre a relação entre criança, texto literário e mediação docente, afirma com texto bastante poético:

[...] o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança.

Acerca da mediação, Munita (2024) diferencia e nomeia como “mediador escolar de leitura literária” a educadora que, a partir da intencionalidade, proporciona as condições para que as crianças se apropriem das produções culturais do mundo da escrita. As condições que foram desenvolvidas para esta pesquisa são os procedimentos metodológicos que, segundo o autor, favorecem três tipos de interação: entre os leitores, entre os textos e entre o leitor e o texto. Destacamos que esta premissa está presente em todas as seções que versam acerca das práticas.

Dessa forma, um dos procedimentos metodológicos escolhidos para esta investigação foi a contação de histórias, que se consolida para a construção do leitor literário na educação infantil. Na concepção de Bajard (2014a), a contação está inserida no âmbito da emissão vocal. É uma prática relacionada à oralidade, uma escuta que amplia as vivências de educação literária da criança. Girardello (2014, p. 9) define “Os momentos em que se contam histórias nas salas de aula são como clareiras num bosque, lugares de encontro e de luz.” Por conseguinte,

¹⁴ No texto *Psicologia Pedagógica* (2010), o autor utiliza o termo aluno. Como ele discorre acerca do processo educacional, optamos por utilizar a terminologia criança, como forma de garantir neste espaço a especificidade da educação infantil, que contempla crianças.

compreendemos que a contação de histórias atua na proposição da criança enquanto ouvinte, sem a relação direta com a leitura, todavia, são ações que implicam na interação com a linguagem, o lúdico e a literatura, e não são antagônicas, cada uma possui suas especificidades.

Nesse sentido, Yunes (2014, p. 9) ressalta:

A tradição dos estudos históricos ensina que a oposição entre contar e ler não se sustenta, enquanto prática de letramento. Assim como ouvir demanda atenção e falar pressupõe uma escuta, a leitura de um texto escrito não desqualifica a narração oral que porventura a antecede: há sempre uma reacomodação nos sistemas com a introdução de uma nova prática.

Assim, a contação de histórias compreende um comportamento cultural milenar, presente em quase todos os lugares. “Por meio do ato de contação que, em geral, é transmitido de geração a geração, as experiências e a sabedoria adquiridas são repassadas da memória do contador para o coração e a mente de quem escuta” (Souza; Modesto-Silva; Motoyama, 2020, p. 14).

Mesmo imersos na cultura oral e na prática de contar histórias, como possibilidade de comunicação interativa as professoras de educação infantil, muitas vezes, não têm uma formação que as habilite para esse conhecimento, no que concerne à organização e às técnicas da contação. Por isso, fez-se necessário construir o conhecimento acerca dessa prática para que se efetivasse como intervenção durante a pesquisa.

Na organização da investigação, a contação de histórias foi elencada para compor a última vivência prática de intervenção com as crianças. Não por acaso, foi o procedimento metodológico em que a professora pesquisadora se sentiu fragilizada, insegura tendo que estudar, planejar e praticar a narração, o que revela parte das lacunas na formação inicial no que tange às práticas com texto literário na educação infantil.

Por compreendermos a contação de histórias como modo de contar (o texto literário), como chave da multimodalidade da relação entre a linguagem e a mediação e interação com o adulto, Juliana Daher (2022, p. 25) afirma que

[...] a marca da multimodalidade presente no exercício desse repertório, que evoca não apenas a voz em si, mas a qualidade do uso da voz na entonação, na melodia, nos aspectos referentes ao movimento e ao ritmo, que caracterizam uma forma singular de se vivenciar a linguagem. A palavra perpassa o corpo por meio dos gestos, das experimentações sonoras, das pequenas subversões feitas no uso da linguagem e torna-se um importante brinquedo dos tempos inaugurais da vida.

Nessa perspectiva, indicamos que a contação de histórias¹⁵ finalizou a etapa de procedimentos desenvolvidos com as crianças. Dois livros foram selecionados para a mediação, *E o dente ainda doía*, de Ana Terra, para o 1º momento de contação, e *O Grúfalo*, de Julia Donaldson, ilustrado por Alex Scheffler, para o 2º.

Quadro 10 – Livros para contação de histórias

Livros	Ordem/Mês
<i>E o dente ainda doía</i> – Ana Terra	1º 11/22
<i>O Grúfalo</i> – Julia Donaldson	2º 03/23

Fonte: Elaboração própria.

A escolha destes livros foi por serem textos que possibilitam a relação com o inesperado, aquilo que a narrativa fantasia e solidifica na contação; livros de literatura infantil que respeitam e valorizam a criança como sujeito competente, em concordância com Cademartori (2010, p. 17), que declara: “As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê”. Por ler, neste momento, compreendemos a interação com a linguagem escrita por meio da escuta.

A contação de histórias exige preparação para o ato de contar muito mais minuciosa, pois temos que refletir sobre diversos aspectos, como o espaço da contação, bem como o tempo e, principalmente, os aspectos da mediação que devem ser preparados sistematicamente antes do ato de contar. Como aponta Sisto (2012, p. 11), ao discorrer sobre a constatação de que este é um exercício de cidadania e linguagem artística democrático, “não exige um espaço fechado nem aparatos e tecnologia específicos”, porém, requer uma intencionalidade pedagógica, de modo que “o sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade” (Coelho, 2004, p. 13).

3.2 A contação de histórias

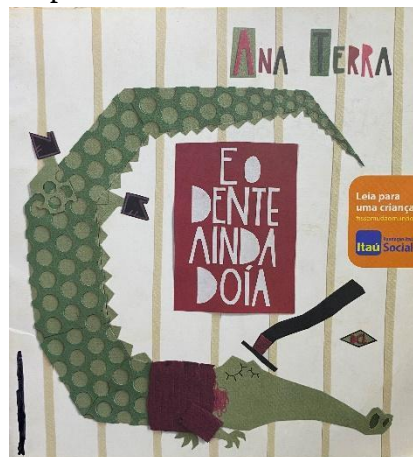
¹⁵ Neste procedimento, o celular da pesquisadora foi utilizado para gravação, por conta disso, as fotos são recortes do vídeo. A pesquisa teve esses desafios, de auxílio para os registros. São questões que importam destacar a fim de justificar e informar fragilidades e dificuldades da pesquisa de campo na educação básica.

A partir desse embasamento, o primeiro livro selecionado foi *E o dente ainda dói*, escrito e ilustrado por Ana Terra, publicado pela editora DCL em 2012. O texto, além da qualidade imagética e gráfica, tem consonância com a perspectiva de interação com as crianças. A fim de diversificar o repertório literário, o livro foi selecionado por ser um conto acumulativo, que pode ser caracterizado como histórias populares e divertidas em que o ritmo da declamação é explorado para destacar a sucessão dos acontecimentos (Coelho, 2000).

Em *E o dente ainda dói* nos é apresentado um jacaré com dor de dente, que, em uma busca para amenizar a dor, sai procurando ajuda e escutando sugestões de vários animais. A personagem recebe progressivamente dicas, como da dupla de coelhos, que sugerem que o jacaré roa uma cenoura; do grupo de sapos, que orienta que ele deveria lambe uma mosca; das toupeiras, que oferecem uma raiz-forte; e assim em um grande lenga-lenga, os animais apresentam receitas para amenizar a dor de dente do jacaré.

O texto com aspectos de humor — por ter um jacaré, que é um animal que impõe medo, pedindo ajuda a criaturas pequenas — é narrado com rimas que provocam risadas. Além de situações inusitadas, há apresentação dos animais em uma crescente: um jacaré, dois coelhos, três corujas, quatro tatus, cinco patinhos, seis ratinhos, sete toupeiras, oito sapos, nove esquilos e dez passarinhos. No entanto, tais números não impõem uma literatura pedagogizante, ao contrário, os leitores e ouvintes podem inferir a cada virada de página o número e o animal que será apresentado, bem como a receita para minimizar a dor de dente do jacaré, já que está sempre relacionada ao animal da vez. Os sapos, por exemplo, sugerem moscas, já os esquilos indicam um punhado de nozes. Desta forma, além de poder inferir, as crianças podem construir uma vivência de participação e interação com a narrativa.

Figura 1 – Capa do livro *E o dente ainda dói* (2012)



Fonte: Terra (2012).

A contação de histórias é uma prática que além da preparação do contador, exige a preparação dos espaços e materiais que serão utilizados. Neste sentido, é necessário contextualizar que, na contação, recurso e técnica estão correlacionados, como apontam Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020, p. 20, grifos no original).

Ressaltamos que há um caminho muito tênue entre o recurso e a técnica, pois para se empregar uma técnica, o contador tem que usufruir de instrumentos apropriados. Assim, deixamos claro que o **recurso** é a ferramenta, o objeto que auxilia o contar e a **técnica** é o modo, a estratégia, o procedimento que fará a junção da voz do contador de histórias com o recurso eleito por ele para apresentar um texto.

Assim, para o momento de contação, escolhemos como técnica contar a história com flanelógrafo (recurso), que não está tão presente nas escolas mesmo sendo criado há muito tempo. Nosso flanelógrafo foi confeccionado em placa de papelão encapada com feltro verde, dentro da paleta de cores do livro. Para Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020, p. 18),

O flanelógrafo é mais um recurso para se contar uma história, criado há muito tempo tem sido pouco utilizado nos dias atuais. Trata-se de uma prancha que normalmente é coberta com flanela ou feltro e pode ser apoiada em um cavalete ou na borda da lousa. Essa ferramenta sugere que o docente escolha uma história em que as personagens entram e saiam de cena, para que ele possa calmamente movimentar protagonistas e vilões da plataforma de feltro.

Figura 2 – Elementos para a contação com flanelógrafo



Fonte: Acervo da autora.

As personagens foram feitas pela digitalização do livro, impressas coloridas, depois coladas em papel cartão para fixação na placa por meio do velcro. Este é um recurso com preço acessível e pode ser utilizado em outras contações. Em relação às possibilidades para o grupo de crianças, concordamos com Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020, p. 18): “O ouvinte tem como vantagem a visualização, ou seja, a partir da voz do contador assiste as personagens que irão aparecendo a sua frente”.

Figura 3 – Organização das crianças em relação ao flanelógrafo



Fonte: Acervo da autora.

Contos acumulativos envolvem as crianças e as divertem, e a proposta de repetição é convidativa e alcança o leitor de modo a torná-lo conhecedor do texto, mesmo no campo do inesperado. Para Nelly Coelho (2000), contos acumulativos são divertidos e apresentam uma proposta semelhante a um jogo, por desafiar a articulação da fala. Desta maneira, na obra de Terra (2012) vários animais aparecem para tentar solucionar o problema do jacaré. Como abordado anteriormente, o livro evidencia alguns conceitos para o leitor, como a sequenciação numérica e a diversidade de animais dentro de uma construção que não é óbvia, portanto, não subestima o leitor.

A escolha dessa obra para a contação com a turma foi a partir da observação e percepção de que não era uma prática comum na escola, um dado revelado pelo questionário, cuja prática predominante era a leitura em voz alta (proferição) — ainda que não seja verbalizada com esta nomenclatura pelas professoras, que se referem a ela como “leitura para crianças” ou “leitura deleite”.

Para contar a narrativa do jacaré, não realizamos uma conversa antes da história. Quando as crianças estavam fora da sala com a professora de apoio, organizamos as cadeiras como se fossem assistir a uma apresentação: a mesa grande era o palco, e sobre ela montamos o flanelógrafo com os elementos da história dispostos atrás dele. Esta é uma fragilidade da instituição, pois, por não dispor de espaço de leitura ou biblioteca, as práticas exigem o planejamento do espaço, uma vez que, por ser pequena e ter um mobiliário semelhante ao do ensino fundamental, é necessário sempre organizar o ambiente, retirar mesas e mudar a disposição das cadeiras para desenvolver as vivências literárias.

Após a organização da sala, as crianças se surpreenderam ao entrarem e se depararem com a dinâmica do espaço, conforme o diálogo a seguir. Para a transcrição das conversas utilizaremos “Professora” em alusão à pesquisadora e as letras do alfabeto (A, B, C etc.) correspondente a inicial dos nomes das crianças para preservarem suas identidades.

¹⁶K: Professora, o que é isso, um show?

Professora: K, quase isso, mas este é um show que tem uma história para vocês!

K: Mas não tem livro?

Professora: Tem um livro, sim, mas hoje vocês ouvirão a história de outro jeito!

Por meio deste diálogo é possível perceber como a organização do espaço da sala é perceptível e atraente para as crianças (Figura 3). Neste sentido, dialogamos com Maria da Graça Souza Horn (2004), ao enfatizar a importância de a professora ter como aliado o espaço que comunica intenções e viabiliza vivências diversas. Outro ponto a ser destacado é o questionamento de K sobre a ausência do livro. Esta percepção indica que a ideia de história está relacionada ao livro físico, como na proferição o objeto acompanha a leitura durante a vivência, na contação existe uma história retirada do livro e depois este é mostrado às crianças.

Ao retomarmos a contação, salientamos que esta compartilha uma experiência de vida das crianças entre 5 e 6 anos, que é o início da troca dos dentes de leite. Assim, a literatura cumpre a função de ser, também, uma metáfora da vida, conforme explicitou Andruetto. A autora diz: Sair de si mesmo para ser, por um momento, outro, ainda que de maneira ilusória, isso é, entre muitas outras coisas, o que nos propõe a literatura” (2017, p. 89).

Cabe ressaltar que o livro *E o dente ainda doía* foi contemplado por meio do projeto Leia com uma Criança, subsidiado pela Fundação Itaú Social¹⁷ em 2012; Em 2022 o livro compôs o acervo misto do PNLD 2022¹⁸, desta vez, publicado pela editora Farol Literário. O que contribuiu para que a obra se tornasse de fácil acesso.

A prática com a contação de história para as crianças foi registrada em vídeo a fim de compor o material para análise. Para iniciar a contação, fizemos um aquecimento a partir de

¹⁶ Salientamos que nem todos os diálogos estabelecidos entre a professora e as crianças durante as vivências serão analisados no corpo deste texto. Todavia, trouxemos em caráter de apreciação do leitor a fim de compreenderem como se deram as práticas.

¹⁷ Este programa visa incentivar a leitura para as crianças como uma oportunidade de fortalecer vínculos e a participação ativa do adulto na educação desde a primeira infância. Mais informações em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/leia-para-uma-crianca/>

¹⁸ Conforme: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_educacao_infantil_literario/pnld_2022_educacao_infantil_literario_acervos

uma música que já é conhecida pela turma: “*Atenção!* [bater palmas duas vezes] *Concentração!* [bater palmas duas vezes]. *A história vai começar!*”

Com os recursos organizados na mesa, as crianças permaneceram sentadas nas cadeiras para ficarem na mesma altura do flanelógrafo. É importante destacar a importância da voz, da *performance*, dos gestos faciais e corporais no desenvolver do contar. Foi feita uma conversa inicial para apresentar a proposta da contação, sem a presença do livro físico, porém informamos que se tratava da obra *E o dente ainda doía*, escrita por Ana Terra. É interessante pontuar que, nesse momento, as crianças inferiram que o livro estaria atrás do flanelógrafo.

Professora: Quem escreveu foi a Ana Terra.

K: E o livro?

A: O livro está lá atrás!

Professora: Um jacaré parado, com cara de coitado, não parava de reclamar [esta é frase que inicia a narrativa].

E assim a contação se iniciou e seguiu seu percurso, sempre com as crianças interagindo com risadas e a tentativa de repetir a frase que aparecia ao final de uma nova possibilidade em solucionar o problema: “*E o dente ainda doía!*”

Ao fixar a segunda ilustração, a dos coelhos, no flanelógrafo, B apontou: “*Ué, mas ele está voando?*” Neste momento não fizemos interrupção na contação, deixamos apenas que as crianças fossem elaborando suas hipóteses. A observação feita por B se deu pela disposição dos coelhos no flanelógrafo, de modo a questionar se ele não deveria estar mais próximo da borda do painel. A utilização de recursos na contação é uma possibilidade que amplia a atividade imaginativa das crianças, poder observar os objetos que compõem a narrativa é um modo de materializar o enredo para o ouvinte.

Nesta contação, as crianças interagiram com a narrativa e expressaram contentamento com risadas, olhares entre si, observação atenta à contadora, de modo a estabelecer uma interlocução. Nesse aspecto, a ênfase se deu naquilo que pontuaram Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020, p. 80): “a contação deve ser viva com entonações, movimentos corporais e permeados por silêncios, pausas, tempos esses necessário para a compreensão do fio condutor da história e manutenção da atenção dos ouvintes”. Nesse prisma, durante esta contação as crianças conversaram, e ainda assim permaneceram atentas à narrativa.

Na cena em que as corujas chegavam para ajudar o jacaré, K percebeu que o graveto era de verdade. A escolha de levar o referido objeto se deu no planejamento para ilustrar a história,

e quando uma criança percebe que o graveto não é ficcional, ali ela consegue acessar o jogo da linguagem literária, como proposto por Colomer (2007).

Quando os ratinhos apareceram, L disse: “*O sabão só vai lavar*”, o que demonstra sua percepção acerca do objeto e um questionamento da utilidade do sabão, que não poderia servir para amenizar a dor do jacaré, o que evidencia sua interação com a narrativa. As toupeiras, ao sugerirem a raiz-forte como solução, provocaram a dúvida de S: “*Uma raiz de planta?*”. Ao estabelecer uma associação com a raiz de uma planta ela fica em dúvida sobre como isso poderia ajudar o jacaré e, depois, ao manusear o gengibre que foi utilizado como recurso na contação, consegue perceber a diferença entre o que tinha visualizado e o recurso.

No momento em que os sapos deram uma solução, T expressou sua rejeição à ideia:

T: Eca, que nojo!

Professora: Do que você sentiu nojo?

T: De comer mosca!

Professora: Mas será que isso não poderia ajudar o jacaré?

T: Não, ele vai vomitar!

Aqui, compreendemos que houve um momento significativo da nossa prática, pois ao direcionarmos a resposta a uma criança em específico, foi possível estabelecermos um diálogo mais profundo, e, com isso, contribuímos com a construção do senso crítico, tanto desta criança (T) quanto da turma, porque quando há um direcionamento para o grupo corremos o risco de percepções generalizadas, uma vez que é comum, indiferente da faixa etária, respostas “copiadas” do primeiro interlocutor.

Desse modo, quando T sinalizou sua sensação com a possibilidade de o jacaré comer mosca, fez uma inferência a partir do trecho “mosca lambida” (Terra, 2012, p.20). Embora a solução proposta pelos sapos não correspondesse diretamente à experiência da criança, sua rejeição ao suposto alimento demonstrou uma conexão com o que poderia acontecer à personagem.

Todos esses enunciados indicam a interação das crianças com a narrativa, seja pelos materiais utilizados na contação, sejam pelas conexões e inferências que estabeleceram entre seus conhecimentos e o que se apresentava na ocasião. Quando uma criança aponta sua percepção sobre o livro, podemos compreender que está construindo sentido, porque a linguagem não apenas nomeia o que se vê, mas, segundo Reyes (2010), materializa aquilo que se sente a partir de um encontro.

Figura 4 – Contação com flanelógrafo



Fonte: Acervo da autora.

Em outro momento da narrativa, diante do surgimento da palavra “nozes”, K perguntou: “*O que é nozes?*”. Neste momento, uma noz foi apresentada pela professora. Este recurso foi pensando na preparação da contação, pois por não ser comum daquele grupo social, houve uma antecipação. A noz foi exposta como um alimento pertencente ao grupo das oleaginosas, tal como o amendoim, que serviu como base para a associação por ser mais comum.

Durante a produção do flanelógrafo e na escolha dos materiais para a contação, priorizamos elementos reais que pudessem proporcionar uma conexão mais profunda entre as crianças e a história. Acreditamos que esses recursos enriquecem o repertório infantil e estimulam a atividade imaginativa.

Nosso planejamento foi pensado para que, após a finalização da história, abrissemos para perguntas a fim de ampliar as interações. Embora nesta vivência as EL não fossem o procedimento principal, identificamos que elas permearam todo o processo em diferentes aspectos, como, por exemplo: quando as crianças inferiram sobre o que aconteceria ao observarem os recursos; quando estabeleceram conexões com o que conheciam acerca dos objetos utilizados para a contação; quando questionaram as propostas das personagens para a resolução do conflito. Os aspectos referentes às EL não serão discutidos nesta subseção, pois serão abordados na seção 5.

As crianças apresentaram-se como ouvintes ativas da narrativa, em consonância com o que apregoa Yunes (2014), ao reconhecer que a contação de histórias é uma aprendizagem da escuta, do sujeito enquanto ouvinte.

Para finalizar a contação, a frase já conhecida das crianças foi: “*E essa história entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra!*”. E assim seguimos com nossa conversa:

Professora: Vocês gostaram do jeito que a história foi contada?

T: Eu gostei de ver assim, de ter tudo junto.

K: É bem bonito!

W: Todo mundo, até o dez! [Aqui houve uma percepção da sequência numérica, porém não retornamos com outra pergunta à constatação da criança.]

S: Eu quero pegar as coisas [referindo-se aos itens que foram utilizados para a contação].

Professora: Sim, vocês poderão brincar com esses materiais, mas antes gostaria de saber sobre a parte de que mais gostaram?

K: Achei divertida.

A: Eu achei bem divertida!

Professora: Eu gostei quando o jacaré ficou doente, bem mansinho.

N: Eu gostei de tudo!

H: Eu gostei quando o jacaré quis comer todo mundo.

D: Eu gostei quando o dente caiu na gente.

N: Professora, não saiu sangue quando arrancou o dente?

Professora: N, na história não aparece esse detalhe, sobre ter saído sangue, mas o que você acha? Será que saiu sangue?

N: Eu acho que saiu.

W: Eu acho que saiu.

Professora: O meu, quando caiu, saiu sangue.

S: O meu saiu e doeu.

A: Mas se tivesse saído, ele não queria comer os animais.

D: Mas o dente estava branco [referindo-se ao dente de feltro confeccionado para a contação].

A: Ele só queria enganar pra comer os animais.

H: Ele fez uma armadilha.

Professora: Mas, no começo da história, ele estava com dor e parado, em que momento você viu que era uma armadilha?

H: Ele só esperou todo mundo ficar pertinho pra almoçar todo mundo.

A fala de T, sobre ter gostado de “ver a história com tudo junto”, revela a importância dos recursos utilizados na contação. Ao manipular os objetos relacionados ao texto, as crianças

puderam se conectar de forma mais profunda com a narrativa. As crianças desejavam pegar, manusear, sentir aqueles objetos que pertenciam texto e ao passo que puderam manuseá-los se apropriaram desses elementos.

Na reação de H à ação do jacaré, “comer todo mundo”, é indicada a complexa relação que as crianças estabelecem com a ficção. Ao mesmo tempo em que reconhece a fantasia da narrativa, ela demonstra um envolvimento lúdico com a história, sem descaracterizá-la, naquilo que foi conceituado por Cademartori (2010, p. 62) de “pacto de suspensão da descrença”.

N, ao questionar “Professora, não saiu sangue quando arrancou o dente?”, revela uma conexão texto-leitor proposta por Souza e Modesto-Silva (2020). Ao fazer referência à troca de dentes, experiência comum na infância, a criança demonstra como a vivência pessoal influencia na interpretação da narrativa, pois ela busca construir uma ponte entre o mundo ficcional e o real.

Neste momento da conversa há o compartilhamento das experiências de outras crianças, quando relatam que ao perderem um dente tiveram sangramento. Esta possibilidade de pensar juntos o texto é uma oportunidade para a escuta do outro, na leitura coletiva que o procedimento metodológico da contação oportuniza (Bajour, 2012).

A ausência de sangue, mencionada por D, no dente de feltro, indica que a criança constrói a interação a partir dos elementos utilizados como recurso para a contação. A partir desta constatação outras crianças expressaram o que estavam elaborando acerca da história. A, infere que o jacaré queria enganar todo mundo, mesmo com o fato de estar doente e, na sequência H afirma que a dor do jacaré era um pretexto para que todos os animais se aproximassem e, então, os devorasse.

Neste viés, trazemos a perspectiva daquilo que Vigotski (2010) discorre sobre a experiência estética com a literatura infantil, recusando a concepção de que emoções estéticas tenham relação direta com a moral. Reconhecemos, assim, que a criança na vivência da contação de histórias não está de forma passiva, cada uma terá suas percepções internas e singulares, a partir dos estímulos externos. Esse exercício precisa ser sempre ampliado a fim de que o repertório de vivências estéticas estimule a construção do pequeno leitor, uma vez que o que reverbera em relação à arte não está contido “nela mas são por nós incorporados” (Vigotski, 2010, p. 334).

Cortez (2024, p. 19), ao discutir acerca da conversa que se constitui na interação com o texto literário, assevera:

A conversa literária é um exercício “em voz alta”, é uma “construção de sentidos” narrada pelos participantes da experiência. Aquilo que habitualmente a gente faz

sozinho, na nossa cabeça, durante a sessão de mediação faremos juntos. Deste modo, esta conversa não é uma “atividade” com respostas certas ou erradas, mas uma busca coletiva, porque entendemos que a leitura fica na gente de formas diferentes. É, sobretudo, uma experiência.

É nesta significação, da conversa e da análise que as crianças teceram sobre o texto, que podemos destacar, por exemplo, a percepção de que o jacaré estava usando da sua situação de dor para atacar os animais, ou, por não ter sangrado a boca quando o dente caiu, que isso era uma armadilha. De igual modo, quando uma das crianças expressou seu desejo de que o jacaré comesse todos os animais, demonstrou um conhecimento de que ele é um animal selvagem. São vários sentidos que se manifestam por meio da mediação e da possibilidade de uma escuta que valida o que as crianças expressam.

A imaginação, como um lugar que precisa ser ampliado e que se apresenta como motor de exploração científica, conforme mencionou Reyes (2010), é evidenciado quando as crianças investigaram o motivo do dente ter saído sem sangue e construíram suas hipóteses, já que a narrativa versa sobre uma situação que as aproxima das experiências da vida. São interações que provocam o pensamento, característica da linguagem literária, que constituem as vivências de apreciação, de pensar sobre algo.

No contexto em que somos contemporâneos, vivenciar a contação de história é necessária como vivência estética, pois as crianças precisam ter acesso a diferentes linguagens, visto que estamos submersos em um “cardápio” de imagens prontas, em situações em que crianças são expostas várias horas do dia ao celular, a vídeos rápidos, comentários prontos, que são reproduzidos, em que não há possibilidade de interação. A criança frente às telas permanece em estado de passividade, “Vivemos, em nosso tempo, o império das imagens, quase sempre gerais, reprodutoras e sem individualidade” (Sisto, 2012, p. 32).

Visualizar uma história com os recursos que foram utilizados foi muito significativo para a turma. Ao terminarmos a conversa com a percepção de que a personagem teria feito uma armadilha para os animais ou que a história não era real, já que não tinha sangue no dente, percebemos que os sentidos elaborados pelas crianças são subjetivos, constroem-se a partir do contexto e das vivências a que têm acesso. Por isso, a contação se manifesta como oportunidade de experimentar uma linguagem diferente da que é comum no cotidiano, da relação entre a fantasia e a realidade, analisada por Sisto (2008) como deslocamento do individual ao coletivo, construído na conversa.

A possibilidade de simbolizar na apreciação estética é um dos aspectos que o encontro com a literatura enquanto arte propicia. Acerca da subjetividade e da apreciação, Vigotski (2010, p. 351) dá o seguinte sentido:

Por isso, quando se fala de educação estética no sistema educacional geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte seu psiquismo.

Quando propomos a contação como procedimento metodológico de interação entre a criança e o texto literário, nossa perspectiva era de ampliar o encontro da criança com os modos de contar histórias e, assim, estimular a construção do pensamento. Todavia, para que o pensamento fosse manifestado, a mediação e a escuta deveriam permear todo o processo. Ao observarmos as interações construídas nas conversas, podemos destacar que a contação promoveu esse relacionamento basilar na educação literária entre autor, texto e leitor.

Em continuidade à vivência, após a conversa as crianças manusearam os materiais da contação, os quais permaneceram na sala durante a semana, e o dente de feltro voltou à tona espontaneamente nas brincadeiras das crianças como elemento da história do jacaré e na memória construída a partir da prática apresentada.

Figura 5 – As crianças e os materiais da contação



Fonte: Acervo da autora.

Como mencionado anteriormente, o procedimento metodológico da contação de histórias não era algo presente ao longo da prática enquanto professora de educação infantil. A premissa de que os recursos não eram acessíveis por vezes desestimulava, uma vez que, muitos materiais são comprados pelas professoras, assim, refletimos sobre nosso acervo de livros de

literatura infantil e constatamos a importância desse investimento, na ausência de políticas públicas para custeá-los, para uma prática de qualidade.

Algumas situações precisam ser consideradas a partir da vivência, como o fato de que as crianças se distraíram durante a contação, o que não significa que elas não tenham participado do momento. Desta forma, a partir do estudo e do exercício para contar histórias, a segunda vivência com as crianças ocorreu com a mesma organização da primeira. Foi possível identificar no percurso que cada texto apresenta suas possibilidades e modos de ler, bem como quais recursos podem estimular a percepção das crianças acerca da narrativa, das características de cada personagem e da intencionalidade docente.

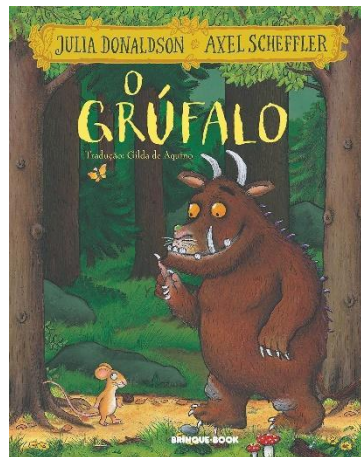
Retomamos a premissa de que a educação infantil é um lugar para que as crianças tenham garantida sua formação de leitores e usuários competentes do sistema de escrita, no viés da linguagem literária, por isso tomamos como pressuposto que “O leitor vai se formando nessa diversidade de formas de ler, intenções e usos de textos e seus suportes, observando e participando de situações diversas de leitura” (Corsino *et al.*, 2016, p. 24).

É consenso que as crianças têm interesse por personagens que destoam da figura humana, como animais ou monstros. Por influência de filmes, desenhos, jogos ou literatura infantil, elas manifestam certa predileção por esses seres, seja pela figura descaracterizada, pela grandeza, pela curiosidade em saber sobre o estranho ou até mesmo pelo medo provocado. A imagem do monstro se relaciona com o texto selecionado ao apresentar as dificuldades que podemos enfrentar e que podem se configurar como perigo. Desta forma, o texto selecionado contempla dois aspectos: o interesse das crianças e a possibilidade de sensibilização com os desafios da personagem.

O Grúfalo, escrito por Julia Donaldson e ilustrado por Axel Scheffler, publicado pela editora Brinque-Book na sua segunda edição em 2017, tem uma narrativa caracterizada como histórias de repetição¹⁹, que, segundo Modesto-Silva (2019, p. 71), “costumam ser muito divertidas e apreciadas pelas crianças, pois normalmente uma determinada situação da narrativa ou frase de um personagem/narrador se repete durante o enredo e talvez isso aconteça porque os pequenos aprendem por meio da repetição”.

¹⁹ As histórias de repetição apresentam uma situação que no percurso do enredo se repete. Isso pode acontecer principalmente no jogo de frases da personagem, de modo que o leitor acompanha e interage ao se apropriar desse aspecto.

Figura 6 – Capa do livro *O Grúfalo* (2017)



Fonte: Donaldson (2017).

A narrativa tem como personagem principal um ratinho muito corajoso e astuto que, ao perceber que pode ser devorado por predadores, como a raposa, a coruja e a cobra, inventa um monstro mais perigoso e assustador do que aqueles que o ameaçam. Assim, a cada cena, ele consegue se livrar dos animais, todavia uma reviravolta o coloca frente a um desafio maior, o Grúfalo, antes só imaginado, que se materializa na floresta e representa uma ameaça. Ao perceber o risco, o ratinho rapidamente elabora um plano e, ao se apresentar como um animal mais perigoso, encontra aqueles a quem tinha relatado sobre o Grúfalo.

Esse é um conto que contempla aspectos de esperteza, humor, medo e planos para sobrevivência, com uma linguagem composta de rimas que dão ritmo à contação. Ele se coaduna à perspectiva de uma vivência em que a criança possa participar sem a premissa de aprender uma lição, o que foi primordial ao escolher a contação de histórias como procedimento para este livro, seguindo o pressuposto do que foi apontado por Sisto (2012), de proporcionar textos sem o caráter didático, moralista e óbvio.

Escolhemos como técnica contar esta história pela simples narrativa, apenas pela voz do narrador (Coelho, 2004). Porém, tínhamos um desafio pela frente, uma vez que são várias personagens e detalhes dos lugares e das ações que elas fazem, e isso exige um trabalho de memorização, então optamos pelo recurso da caixa de histórias, a qual abrigou as personagens dispostas em palitoques. Para tanto, os apontamentos de Sisto (2012) foram fundamentais, ao propor que a construção de imagens na sequenciação do percurso da história é o segredo da memorização. Ademais, a organização das imagens das personagens na ordem contribuiu para que a sequência fosse preservada. Assim, cada uma das personagens foi digitalizada, impressa colorida e fixada em papel cartão a fim de ser manuseável durante a contação. Os palitoques

são referência aos fantoches, mas diferentemente destes, em que o suporte e o movimento se dão pelas mãos, o palito de churrasco é que permite o manuseio das imagens.

Na segunda contação, a turma já não era mais da pré-escola. Devido a problemas familiares, não conseguimos realizar a finalização da prática em 2022, assim, ponderamos que seria viável a intervenção no início do ano letivo de 2023. A turma continuou na mesma escola, desse modo foi possível dar continuidade ao processo. As 21 crianças não permaneceram na mesma turma de 1º ano do ensino fundamental, por essa razão, a contação foi praticada em duas turmas, e desta forma foi possível que todas as crianças que participaram da contação de *E o dente ainda doía*, pudessem estar presentes em *O Grúfalo*. Na descrição das conversas a partir da contação, as turmas serão apresentadas como turma 1 e turma 2, e as falas seguirão a ordem da narrativa do texto.

Figura 7 – Segunda contação de história (turma 1)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 8 – Segunda contação de história (turma 2)



Fonte: Acervo da autora.

A preparação para a contação ocorreu uma semana antes, ao ir até as duas turmas falar sobre o que aconteceria. Houve o reencontro com as crianças que eram da turma, e as manifestações de afetos foram feitas, numa cumplicidade da relação que possibilitou uma vivência com mais envolvimento. No dia da intervenção, outra conversa foi feita com as crianças, e o espaço para a vivência foi organizado. Na escola, a sala de leitura (um espaço que foi projetado, mas não se consolidou) não estava disponibilizada para uso com as crianças, logo, a escolha foi realizar a contação na sala de aula.

O texto escolhido pode ser caracterizado como um conto que, no seu decorrer, consegue promover uma relação de “ah, de novo” ou de humor, em que as crianças se divertem com as ações descritas. As rimas repetidas a cada personagem objetivam ficar memorizadas pelas crianças, que repetem: “*Você não conhece? Um Grúfalo!*” E para cada predador, o ratinho diz: “*Raposa boba! Será que não sabe que o Grúfalo não existe?*”

Assim como a repetição no livro é interessante para as crianças, é preciso assimilar que diferentes vivências com a literatura promovem uma aprendizagem sobre ser ouvinte e ser leitor, uma vez que a aprendizagem é uma reação singular e reivindica o encontro do corpo com a voz, do corpo com o livro.

A partir do exposto, a contação iniciou com a preparação da música já conhecida pelas crianças das duas turmas, que, apesar do recesso, lembraram do ritual para o momento da história. Foi feita uma pequena introdução acerca do que seria contemplado na narrativa, a seguir apresentamos o diálogo estabelecido da introdução na turma 1.

Professora: Mas eu queria saber aqui, quem tem medo de monstro?

Crianças: Eu, eu, eu!!!

A: Eu tenho medo do Palhaço It [personagem do filme baseado na obra de Stephen King]!

Professora: Desse aí eu também tenho medo.

W: Eu não tenho medo porque monstro não existe!

Professora: Huumm, mas eu acho que em algumas histórias o monstro existe. O que vocês acham?

T: Eu acho que existe.

A: Ah, tem, sim!

Professora: Vou contar mais uma coisa para vocês: sabiam que nos livros tudo pode acontecer? Então acho que existem monstros por aí espalhados pelos livros.

G: O monstrinho do livro.

Professora: E a história que eu trouxe para vocês aconteceu há muito, muito, muito tempo atrás, no tempo em que os animais falavam!

Crianças: [reações de risos].

Quando W afirma que “monstro não existe” há uma quebra da fantasia que pode ser oriunda dos discursos comuns dos mais velhos. Mesmo com essa percepção a criança participou da contação e do pacto da fantasia presente na linguagem literária. Este aspecto foi discutido por Cademartori (2010, p.33) ao sinalizar que as crianças têm consciência das normas, todavia participam do jogo ficcional: “As variadas formas de subversão da realidade, que livros para crianças costumam fazer, não anulam, é claro, o que é real, apenas jogam com ele, deixando-o em suspensão no espaço e tempo da leitura”.

Já na contação com a turma 2, ao mencionar sobre a história ser no tempo em que os animais falavam, algumas crianças fizeram conexões com filmes em que as personagens também falam, como, por exemplo, os filmes de animação *Madagascar* e *Os sem floresta*.

Na sequência:

Professora: Ela aconteceu numa floresta muito escura, com árvores que chegavam até lá no céu!

H: Eita pega!

E a história começou a ser narrada. As crianças, concentradas, em ambas as turmas reagiram com movimentos e algumas expressões sonoras. Na turma 1, quando foram apresentadas as primeiras características do monstro, A inferiu: “*É o urso!*”. O mesmo aconteceu na turma 2 com B, ao dizer que era um urso. Essas associações indicam que ao escutarem histórias, as crianças recorrem ao seu repertório para apreciarem o texto literário. Colomer (2007) destaca que esta capacidade interpretativa não reside apenas no desenvolvimento intrínseco, mas está, também, vinculada ao que é familiar e cultural do sujeito.

Na próxima cena, ao contar que a coruja aparecia para o ratinho, o som que ela emite foi feito pela professora: “*hu, hu*”, e as crianças das duas turmas acompanharam imitando. Na turma 1, quando a coruja foi questionada pelo ratinho sobre o fato de não conhecer o Grúfalo, G novamente inferiu: “*É um urso!*”. Quando a coruja saiu de cena, A perguntou: “*Raposa frita? Sorvete de coruja? É isso mesmo?*” A professora respondeu que eram os pratos preferidos do Grúfalo. E perguntou: “*Sabia que coruja come rato?*” E a professora respondeu: “*Come, né? Essa daqui estava pronta para devorar o ratinho*”. E deu risada, com expressão de

concordância com a narrativa. Ao contar que uma cobra aparecia rastejando, B afirmou que era uma cascavel. Ao descrever o último animal que encontrava o ratinho na floresta, A gritou: “*É o Grúfalo!*”, com uma expressão de descoberta.

Essa sensação de descoberta se repetiu na turma 2, em que as crianças esperavam o Grúfalo aparecer, num diálogo com a narrativa e sua estrutura de acontecimentos, manifestando aspectos de inferência. Algo que ficou perceptível para esta turma foi o fato de que ratinho e Grúfalo, ao escutarem o primeiro barulho, encontrariam a raposa. Três crianças inferiram (E, A e S) que seria a raposa, a coruja e a cobra, num reconhecimento sobre como uma história pode ser organizada para a solução de um conflito e de um ciclo presente no enredo.

Na turma 1, ao mencionar que o prato predileto do ratinho era Grúfalo ensopado, A logo questionou: “*O quê? Então é isso que ele come? Tão pequenininho?*” Acerca do urso surgir como uma possibilidade de ser o monstro da história, foi perguntado por que pensaram nesse animal, e G respondeu: “*Porque ele era todo cheio de pelos*”. Por sua vez, B disse: “*Ele tinha garras afiadas como o urso*”. Novamente, o repertório das crianças é acionado para realizar comparações que implicam na apreciação e construção de sentidos acerca do texto.

Finalizada a contação da narrativa, foram feitas perguntas às crianças sobre a história. Optamos por deixar as perguntas para o final, para não correr o risco de que tornassem a história uma aula, aspecto alertado por Sisto (2012) como um cuidado que o mediador precisa ter durante a vivência. Assim, nas duas turmas, questionamos o que elas pensavam sobre o ratinho, a fim de compreender como perceberam suas características e elaboraram um sentido. A seguir apresentamos como o diálogo ocorreu com a turma 2.

L: Ele é muito corajoso.

B: Enfrentou a cobra, coruja e raposa, e deu medo até no Grúfalo.

J: Ele foi bem esperto!

Professora: E o Grúfalo era real? [Para esta pergunta, o que nos orientou foi a premissa que as crianças apontaram no início da vivência, sobre monstros serem reais ou não.]

L: Acho que não.

Professora: Mas quando a cobra, a raposa e a coruja veem o ratinho com o Grúfalo, ele não estava lá na floresta?

L: Estava, mas ele parece aquele bicho do filme do.... o porco que tem o dente pra cima [fez essa descrição com o movimento das mãos para cima, numa apreciação que envolve o corpo].

Professora: O javali? [em referência às personagens Timão e Pumba do filme o Rei Leão].

L: Sim, o javali.

E: Ele também parece o porco do mato.

As crianças apresentaram elementos de análise da personagem ao mencionarem que ele era esperto e corajoso, aspectos marcantes dessa narrativa e que evidenciam uma compreensão do texto. Na mesma sequência, ao apresentarem o javali e o porco do mato com características similares ao Grúfalo, as crianças acionam seus conhecimentos prévios e estabeleceram conexões (texto-leitor) a partir das suas experiências.

Ao finalizar a contação, as crianças manusearam os palitoques e tiveram acesso ao livro. Este caminho é importante para que o encantamento pela história contribua para a criança chegar ao objeto livro (Sisto, 2012). São aspectos que fundamentam a construção de sujeitos leitores, dão suporte e estimulam o interesse.

Ao questionarmos acerca do Grúfalo ser real, as crianças demonstraram certa indeterminação sobre o fato, enquanto uma disse que não; outra ratificou que sim e elaborou uma conexão a partir de semelhança corporal, ao associar o monstro do livro com um javali. São percepções apreciativas de um leitor que pensa sobre o texto, como apresentado por Vera Aguiar (2003, p. 241): “De posse das pistas fornecidas pela obra e apoiada em sua experiência, o sujeito arranja os dados, completa espaços em branco e constrói totalidades de sentido”.

As construções imagéticas que as crianças criaram de como seria o Grúfalo foram feitas a partir dos repertórios que possuíam. As garras afiadas, os pelos no corpo, são indícios que poderiam pertencer ao urso e que também correspondiam ao Grúfalo. São as inferências que elas estabeleceram a fim de chegar a uma conclusão.

Quando retomamos a ideia de que em algumas histórias os monstros existem, reafirmamos o pacto da fantasia na literatura, de que tudo pode acontecer, conforme denominou Cademartori (2010) sobre a suspensão da descrença. No que tange à mediação, Castrillón (2011) defende que é preciso ser leitor para possibilitar a construção de leitores na educação infantil.

Nesse sentido, Sisto (2012, p. 89) discorre sobre a importância de nos reconhecermos como contadores das nossas histórias, na medida em que contar reivindica o lugar da escuta: “Para fazer o aluno²⁰ gostar de ler, a professora tem, antes, que gostar de ler”.

²⁰ Trazemos esta citação para contribuir com a análise, todavia entendemos e nomeamos como criança o sujeito da educação infantil.

Debater acerca da qualificação das mediações é primordial para contribuir com o debate tecido na educação literária, com aquilo que, de modo substancial, Ricardo Azevedo (1999, p. 5) elaborou em relação ao que podemos compreender da literatura como experiência estética, ao apontar que a literatura é uma arte feita de palavras, “vincula-se à voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo”.

De igual modo, Parreiras (2015, p. 307) compreende que

A literatura existe no campo do irracional, da desrazão. Ela não atende a calendários, não tem prazo de duração, nem vem acompanhada de modo de usar, nem pode ser rotulada por faixa etária. Não é administrada em doses. Como expressão de arte, foge a qualquer possibilidade de entendimento, de explicação.

Frente a isso, um dos principais desafios da educação infantil talvez seja o de reconhecer o potencial, a capacidade de ser e estar no tempo presente da infância, e não no futuro, no tempo que ainda não chegou, na vivência com a literatura. Admitimos que as práticas implicam a participação das crianças, porém é preciso avançar mais a fim de garantir o protagonismo²¹ da criança na educação infantil.

Ao reconhecer que as crianças são sujeitos capazes de interagir com a literatura enquanto arte, como linguagem que nos constitui humanos, reiteramos que os afetos se dão no encontro e na elaboração dos sentidos, logo, a contação de histórias é um dos caminhos da arte que intenciona afetar o outro (Sisto, 2012).

Ao analisar a prática desenvolvida com as crianças, podemos compreendê-la na chave da educação literária, elencando aspectos discutidos por Munita (2024), quando há intencionalidade docente para que a criança interaja com o texto literário, para que ela possa avançar e ter a possibilidade de interpretar e elaborar sentidos, e quando o ambiente permite o encontro da criança com o livro literário como objeto da cultura escrita.

Percebemos, assim, que as vivências estéticas experienciadas por meio dos procedimentos metodológicos confluem para uma relação de apreciação, e não de didatização. Quando as crianças dizem, elas narram suas perspectivas em relação ao acontecido, e esta é umas das possibilidades mais profícuas no desenvolvimento da linguagem.

Esta seção iniciou-se pela premissa de que a literatura, no lugar desta pesquisa, por meio da contação de histórias pode ser uma proposta para a escuta do outro e a elaboração de sentidos acerca do texto literário. De igual modo, sua linguagem possibilita esse “experimentar” ser

²¹ Para compreender a diferença conceitual entre participação e protagonismo da criança, sugerimos a leitura da tese *O protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil: princípios, abordagens e sustentação*, de Queila Almeida Vasconcelos (2021).

outro, na esteira do que assevera Reyes (2010, p. 91) “A possibilidade de entender nossa humanidade comum partindo das múltiplas perspectivas da linguagem literária, com texto habitado por sujeitos, torna possível o antigo ensinamento filosófico do ‘conhece-te a ti mesmo’(e conhece os outros em ti mesmo)”.

Os procedimentos vivenciados pelas crianças promovem um lugar de escuta da professora de educação infantil, de um olhar sensível que valoriza a criança. Vigotski (2009), ao discutir acerca da relação das crianças com os conceitos espontâneos e os científicos, aponta que elas ainda não desenvolveram a percepção do seu próprio pensamento. Dessa maneira, ao propiciarmos que vivenciem no contexto da instituição experiências em que possam falar sobre o que pensam, contribuímos para o desenvolvimento dos conceitos mencionados.

Entre as possibilidades que uma leitura literária pode proporcionar, identificamos as diferentes nuances que ela mobiliza no sujeito. Quando as crianças expressam aprovação positiva ou quando rejeitam as atitudes das personagens, mostram que a literatura organizada pela escrita pode desorganizar por meio da leitura, e assim provocar deslocamentos no que sentimos.

Ao considerar que a pesquisa foi desenvolvida em uma realidade de educação infantil no espaço de uma escola, uma das premissas foi compor um quadro teórico-metodológico, a partir dos procedimentos, que propusesse uma interação da criança com texto e, concomitantemente à prática docente, fosse acessível nos aspectos materiais e no tempo docente.

Por conseguinte, na contramão de uma lógica de produtividade na educação infantil, pretendemos com a pesquisa desconstruir a perspectiva de uma literatura utilitária, em que precisa ser ensinado algo, para o lugar de uma experiência estética. No exercício da perspectiva em constituir algo novo, mesmo enraizado naquilo que outrora foi pensado, tomamos emprestada a discussão de Sonia Kramer (2004) acerca da linguagem escrita, para dialogar com a pesquisa como possibilidade de transformar, escapando do lugar comum.

Se a literatura pressupõe o lugar do sonho, do imaginável, é justo que neste lugar que pretende propiciar vivências com o texto literário, tenhamos possibilidades outras a fim de escapar do sempre igual, do comum. Nosso anseio é pensar no “chão” da educação infantil, onde há tanto para avançar em discussões, práticas e formação continuada, pois essa etapa da educação tem sido massivamente colonizada pelo ensino fundamental (Abramowicz; Rodrigues, 2014). Pensar a criança e a literatura é algo urgente.

Seguindo a organização da tese, na próxima seção será apresentada a proferição como procedimento metodológico que, assim como a contação de histórias, propicia a interação da criança com a literatura infantil.

4 A PROFERIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Modos de dizer o texto literário

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (Freire, 2000, p. 22).

Ao ler a reflexão tecida pelo mestre Paulo Freire, aprendemos um pouco sobre ser mediadora de leitura na educação infantil. Dizemos isso pois o processo da pesquisa é algo que provoca constantes deslocamentos, e assim foi a constituição da prática com a proferição, na premissa de que as vivências que propõem a construção de sentidos acerca do texto literário pelas crianças passam pela formação docente e pela construção de uma escuta atenta e cheia de significados.

Como já mencionado anteriormente, os procedimentos metodológicos desenvolvidos com as crianças não seguem a organização de execução do cronograma apresentado nesta tese. A proposta foi aproximar tais práticas com similitudes conceituais para melhor visualização do leitor. Todavia, cabe relatar que na pesquisa de campo as atividades com proferição inauguraram as vivências infantis.

Pensar a prática docente como forma de propiciar que as crianças ainda não leitoras (de modo convencional) tenham vivências para interação com o texto literário coaduna com a perspectiva de uma educação literária. Ao possibilitar que as crianças, no espaço escolar, tenham acesso à cultura escrita, por meio da literatura, conjugamos que a linguagem nos constitui enquanto sujeitos.

Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras (Cosson, 2021, p. 15).

A intencionalidade pedagógica que permeia esta pesquisa é norteada pela premissa de que é a partir das relações e interações com os outros e com os objetos culturais — a literatura — que a educação se estabelece como prática transformadora. É possível compreender que o percurso formativo da docência não se esgota no estágio inicial e nas diretrizes que legitimam a literatura na educação infantil (DCNEI, BNCC).

Cosson (2021) reconhece que as palavras fazem parte da sociedade, e, de uma forma recíproca, ao tomar emprestada as palavras dos outros, e de modo inverso, do individual ao coletivo, é que elas podem dar sentido ao fazer humano. É neste viés que a escuta e a construção do pensamento se conectam quando as crianças e o mediador participam do diálogo, ao afetar e deixar afetar-se pelo outro.

Nessa mesma acepção, Reyes (2010) versa acerca da relação com a linguagem enfatizando que a literatura evidencia nossa humanidade comum. Ressalta, ainda, que ao ter acesso a experiências literárias, a criança recebe um impacto significativo no seu desenvolvimento.

Não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito de todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação (Reyes, 2010, p. 16).

A escuta de enunciados, cantigas, o acalento e a atenção se iniciam ainda na vida gestacional, de modo que o bebê tem sua primeira relação como ouvinte por meio da mãe (e das pessoas que fazem parte da convivência). Essa experiência o prepara para vivências em que a escuta da fala do outro estará presente. “Tais atividades simbólicas que se colocam em marcha durante os primeiros meses de vida oferecem chaves para entender o valor da leitura, da arte e da literatura” (Reyes, 2010, p. 40).

Em consonância com a perspectiva da linguagem como constituição do sujeito, Solange Jobim e Souza (2016) recupera que é a partir da criança que podemos reconhecer nossa entrada na linguagem, desse modo, compreendemos que é na vida cotidiana, nas vivências que elas ocupam e no diálogo com os outros (crianças, professoras) que incidem a potência e a originalidade dessa relação.

Considerar a experiência de ser ouvinte é fundamental para subsidiar a prática que será descrita a seguir. A proferição (leitura em voz alta) torna possível a internalização das características do texto literário, a incorporação de palavras novas no repertório da criança, bem como a atenção para a escuta.

Tradicionalmente conhecida como “leitura em voz alta”, a proferição, conceitualmente proposta por Bajard (2014a), é compreendida pela transmissão vocal de um texto. Ao retomar a história da leitura, bem como do nascimento do alfabeto, o autor discute a emissão sonora do texto. Nesse viés, apresenta as diferentes concepções que compõem a sonorização do texto, especialmente a denominação “leitura em voz alta”, que é o ponto que nos importa discutir nesta seção.

Ao discorrer sobre as modalidades de leitura, é importante destacar dois modos que Bajard (2014a) salienta: a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Essas definições fundamentam as práticas que podem ser desenvolvidas com as crianças, por isso permeiam a discussão. Esses aspectos datam dos séculos XIX e XX e evidenciam as mudanças na compreensão dos modos de ler.

No século XIX, a decifração dos signos da escrita era priorizada em detrimento à compreensão do texto. “A compreensão não faz parte, portanto, do ato de leitura propriamente dito; ela ocorre depois desse lento trabalho de transposição dos signos escrito em signos vocais” (Bajard, 2014a, p. 37).

Posteriormente, no século XX, como resultado de diversas contestações acerca das concepções de leitura, denominadas por Bajard (2014b) como “vozes discordantes”, a leitura silenciosa passou a ganhar relevância e ser conceituada como o encontro mais íntimo e subjetivo do leitor com o texto, numa leitura que tem a ênfase no sentido, e não mais na decifração: “se outrora era considerado imprescindível emitir som para entender, mais tarde passou a ser necessário entender para transmitir som” (Bajard, 2014a, p. 48). Já a leitura em voz alta ocupou o campo da comunicação, na perspectiva da emissão vocal, para tratar, segundo o autor, de uma atividade compartilhada, na experiência de escuta do texto por meio da voz do emissor.

A partir dessa contextualização, a proferição definida por Bajard (2014a) se configura, nesta tese, como um procedimento metodológico para que a criança na educação infantil participe de vivências estéticas ao escutar por meio da voz do outro o texto literário. Nesse sentido, dizer o texto, ou seja, proferir “passa a se situar na singularidade de uma comunicação ao vivo entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, o enxerga” (Bajard, 2014b, p. 58).

Reconhecemos que a escolha do texto pela professora precisa estar articulada com a intencionalidade pedagógica e com uma leitura prévia que contemple uma boa dicção, o estudo do texto, as pausas, as entonações e a compreensão do narrado. Por meio da proferição, as crianças acessam o texto pela voz de outrem, experimentam a história pela escuta de um adulto que profere. Nesse sentido, a proferição enquanto procedimento metodológico é compreendida aqui como o acesso à literatura pelo caminho da escuta (Bajard, 2014b).

Comumente, a proferição é percebida como leitura em voz alta, o que pode ser uma não compreensão conceitual proveniente de uma formação inicial que não contempla aspectos para o trabalho com o texto literário na educação infantil. Bajard (2014b, p. 117) as diferencia ao afirmar que a proferição é a “prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação. Nós a chamamos dizer”.

Enfatizamos que as crianças que têm acesso às vivências e aos textos literários compreendem a escrita e a leitura como práticas sociais, e os aspectos conceituais evidenciam que a proferição se constitui como possibilidade de interação entre criança e texto literário. É neste viés que compreendemos a vivência desenvolvida com as crianças nesta pesquisa.

Bajour (2012), ao discorrer sobre as melodias que evocamos ao ler ou escutar uma proferição, versa no seguinte sentido:

A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentidos que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo que talvez não chegaríamos na leitura solitária. Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade [...] (Bajour, 2012, p. 24).

Patrícia Corsino *et al.* (2016, p. 25) embora não se utilizem do conceito de proferição, evidencia a importância da leitura em voz alta, relatam que: “E é essa leitura de ouvido, a partir da performance do outro que empresta sua voz ao texto, que possibilita às crianças pequenas entrarem no texto escrito. Entretanto, entrar é mais que acompanhar, é compreender, pensar, imaginar e até mesmo ser capturado pelo texto”.

Outrossim, os procedimentos desenvolvidos com as crianças objetivaram tornar visível o pensamento que elas elaboraram acerca do texto literário, e que serão discutidos no decorrer da seção, o qual se deu por meio das palavras, dos gestos e do silêncio que o texto despertou nelas, o que foi possível dentro de uma perspectiva que pressupôs a escuta das crianças.

Tais práticas promovem lugares de troca, indo ao encontro do que expressa Bajour (2012, p. 20): “a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras”.

Seguindo a mesma organização das outras práticas, a proferição foi realizada em dois momentos. A escolha dos textos literários acompanha as fragilidades que permeiam a relação da literatura com a educação infantil, uma vez que há uma predominância de textos narrativos em detrimento do gênero poesia. Desse modo, escolhemos iniciar a proferição com poesia, a fim de ampliar o repertório das crianças e estimular a construção dos sentidos frente à linguagem poética.

Ao considerar que “o vínculo da criança com o texto poético começa muito cedo. As cantigas infantis e as parlendas, por exemplo, podem ser utilizadas para introduzir as crianças, já nos primeiros anos de vida, na linguagem poética” (Souza, 2004, p. 64), é contraditório que esse gênero não seja comumente trabalhado em sala de aula a partir da falaciosa ideia de que

crianças não entendem poesias. Ademais, reconhecer que o gênero não está contemplado nos livros que as professoras julgavam com qualidade na instituição pesquisada foi propulsor para a escolha. Outro ponto é a nossa experiência, haja vista que, até esta prática, a poesia não era contemplada em nossos planejamentos, logo, ao fazer esta escolha, crescemos em nossa formação humana e intelectual.

A poesia é composta de uma linguagem que constrói uma sonoridade com agradáveis sensações, uma vez que as aliterações, as rimas e a própria brincadeira com as palavras permitem um encantamento para a criança. Desde a escolha do gênero textual, a seleção dos textos e a execução/desenvolvimento da prática, salientamos que o

[...] professor/leitor/mediador da infância contribui prioritariamente para a formação dos pequenos, não só da escuta narrativa, mas, também, ainda que de maneira indireta, do aprendizado e do desenvolvimento dos modos, gestos e ações embrionários do ato de ler, como prática histórica, discursiva e culturalmente constituída (Souza, 2016, p. 56).

A proposta para a vivência da proferição com a poesia foi para que as crianças pudessem conhecer e interagir com o texto, de modo a experimentar, indagar e construir sentidos singulares. “A literatura dá seus primeiros passos na infância como produção de sons sem sentido: por meio de acalantos, parlendas, cantigas de roda. Por meio de histórias contadas e lidas, brincadeiras com sonoridades e palavras” (Parreiras, 2015, p. 303). Essa possibilidade, da interação com a poesia é uma forma de ampliar, nas atividades sistematizadas, competências que a criança, ao se constituir como leitora, pode se apropriar no que tange à linguagem literária.

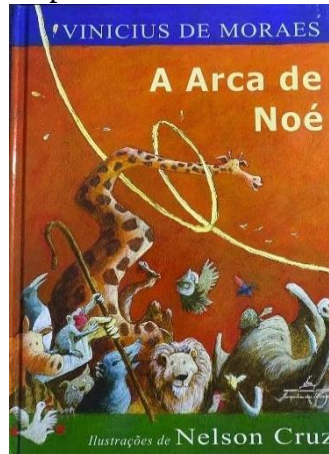
Quadro 11 – Proferição de poesia

Livros	Ordem/Mês
<i>A arca de Noé</i> – Vinicius de Moraes – poema “O ar (o vento)”	1º 08/22
<i>Boi da cara preta</i> – Sérgio Caparelli – poema “O galo aluado”	2º 08/22
<i>O pião</i> – Guilherme de Almeida	3º 08/22
<i>Um passarinho me contou</i> – José Paulo Paes – poema “O que disse o passarinho”	4º 08/22

Fonte: Elaboração própria.

A primeira escolha foi o livro *A arca de Noé*, escrito por Vinicius de Moraes e ilustrado por Nelson Cruz. A obra foi publicada pela editora Companhia das Letrinhas em 2004, sendo composta de 32 poemas que contemplam temáticas variadas: animais, desejos, morte. Os textos que apresentam poesias sobre diversos animais contemplam suas características e aventuras. As ilustrações desta edição possibilitam a ampliação do sentido para além do texto escrito.

Figura 9 – Capa do livro *A arca de Noé* (2004)



Fonte: Moraes (2004).

Planejar práticas em que a literatura seja protagonista envolve conhecimento acerca dos procedimentos e dos seus possíveis desdobramentos. Dessa maneira, após a escolha do livro, a seleção da poesia deu-se pela leitura dos textos, e assim definimos “O ar (o vento)” para proferir, considerando que nesse procedimento o texto escrito se materializaria pela emissão vocal da professora.

Este poema, transcrito a seguir, no jogo com as palavras, faz uma brincadeira que, a princípio, soa como adivinha, uma linguagem muito apreciada pelas crianças. Nos versos, pela linguagem poética, é apresentada ao leitor a descrição das características do ar, de modo que o leitor possa elaborar inferências e visualizações.

Quando sou fraco
Me chamo brisa
E se assobio
Isso é comum
Quando sou forte
Me chamo vento
Quando sou cheiro
Me chamo pum! (Moraes, 2004, p. 24)

Para o planejamento da proferição, fundamentamos a vivência literária com estratégias de leitura a partir de Isabel Solé (1998). Organizamos os momentos conceituados em “antes,

durante e depois da leitura”. Destacamos que, ao intencionalizar esta prática, a mediação precisa ser construída na perspectiva de que cada leitor terá sua experiência. Com as crianças, iniciávamos a interação com o poema, e no levantamento dos conhecimentos prévios, evidenciou-se que elas não tinham vivência com o gênero literário, ou não recordavam, ao escutarem o termo “poesia”, de já terem tido contato com ele.

Para começar, o momento antes da proferição foi de apresentar as características do poema, esclarecendo aspectos do texto, considerando o livro selecionado, por meio de uma conversa. Antes da leitura fizemos nosso ritual: “*Atenção!* [bater palmas duas vezes] *Concentração!* [bater palmas duas vezes] *A história vai começar!*” mesmo não sendo uma história utilizamos este ritual para demarcar o momento literário.

Numa primeira ação, ligamos os ventiladores da sala para conversar acerca do que aquele objeto produzia e o que sentíamos a partir dele. As crianças relataram sentir o vento, apenas sentir, mas que não viam nada.

Professora: O que estamos sentindo na sala?

T: Tô escutando o barulho do ventilador!

Professora: Ele está fazendo barulho mesmo, mas o que mais ele faz na sala?

E: Ele faz vento pra sala.

P: Mas o vento eu tô sentindo, mas sem ver.

Professora: Eu também sinto o vento, mas não estou conseguindo enxergá-lo. Como será que o vento pode aparecer?

B: Ele aparece bem forte quando vai chover.

A escolha em apresentar o vento a partir do ventilador, se deu para aproximar as crianças dessa percepção como forma de uma conversa introdutória. Ao mencionarem que o vento era sentido, mas não visto, há uma elaboração de pesquisa que elas desenvolvem quando estimuladas a pensarem sobre algo. Nesse prisma, ao dizer que o vento pode aparecer bem forte quando vai chover, B estabelece uma conexão com suas experiências que permitem relacionar, neste momento, o que foi apresentado por meio da leitura do poema.

A poesia, enquanto gênero literário, contribui para que a criança experimente também, o jogo com a linguagem, uma vez que “[...] para que a criança desfrute da composição, é necessário que os sentidos evocados na sucessão dos versos sejam compatíveis com suas vivências e com o alcance de sua compreensão” (Cademartori, 2010, p.37)

Durante a proferição estavam atentas ao texto, riram na escuta do verso “Quando sou cheiro me chamo pum!”. Ao final, uma percepção:

B: Mas a história já acabou?

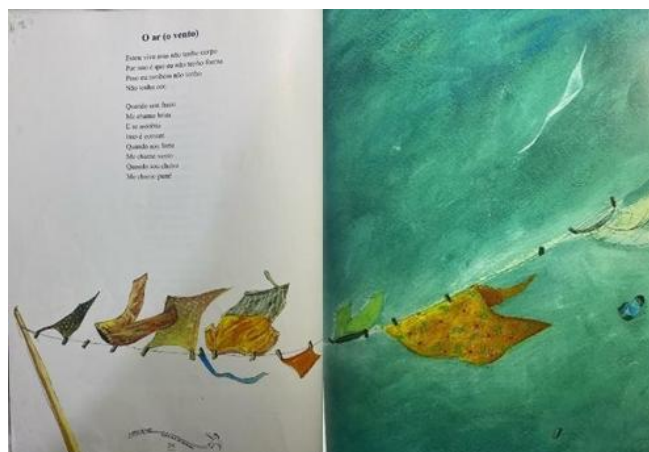
Professora: Sim, vocês escutaram um poema, ele é diferente dos outros textos.

R: Eu percebi, nem demorou tanto!

A proferição foi realizada duas vezes, como forma de proporcionar a percepção do texto e da linguagem que implica a participação do leitor. Nesse momento, algumas questões nortearam a prática: como as crianças perceberiam a escuta do poema? Como elas poderiam identificar ou perceber as diferenças entre gêneros literários e livros?

Depois de finalizar a proferição começamos a observar as ilustrações, e as crianças afirmaram que o vento realmente não tem cor, mas “estava ali”, e perceberam o prendedor e a meia voando como sinal da presença do vento.

Figura 10 – Ilustração do poema “O ar (o vento)”



Fonte: Moraes (2004, p. 24-25).

Ao segurar o livro, uma criança (N) fez uma conexão da capa, perguntando o nome do livro, com a arca de Noé a que assistiu na televisão, mas que contava a história de um barco grande que fugia de uma tempestade, “*uma tempestade que mudou a Terra*”, segundo seu conhecimento.

Ao finalizar a prática, uma das reflexões que foram delineadas deu-se em torno da premissa de que as crianças sentiram, assim como sentem o vento, a duração da proferição. Em gêneros literários mais extensos, o tempo de concentração é maior, na poesia esse tempo é

menor. São percepções que evidenciam a sensibilidade das crianças e tornam visível a capacidade que elas possuem de compreensão.

Para que as características da poesia fossem reiteradas, após a proferição, em uma roda de conversa, as crianças puderam comparar o livro do poema com os livros que ficavam disponibilizados na sala. Foi mostrado às crianças um texto narrativo que compunha o acervo permanente da sala de aula, *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*, escrito por Don e Audrey Wood, ilustrado por Don Wood, traduzido por Gilda Aquino e publicado pela editora Brinque-Book em 2002.

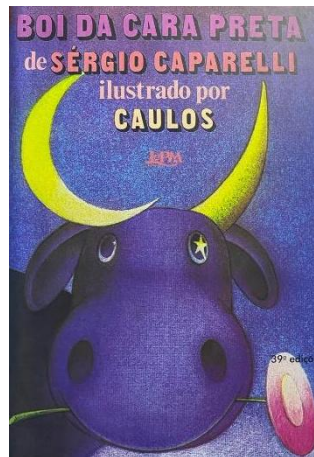
Essa análise foi realizada com a intenção de que as crianças pudessem perceber a diferença na estrutura do texto. O livro que serviu como exemplo apresenta as ilustrações e o texto escrito em página dupla, ao passo que no livro dos poemas o texto escrito ocupa apenas um lado da página, embora as ilustrações estejam em perspectiva da página dupla. Nem todos os livros de poesia são assim, mas resolvemos explorar a percepção dos pequenos com relação ao tamanho, formato, ilustrações e disposição do texto na página.

Quando Bajard (2014b) versa acerca dos princípios que diferenciam a leitura em voz alta da emissão vocal de texto, percebemos que a última é um dos pilares que sustentam a construção do leitor. O prazer da escuta do leitor se faz por meio de um adulto que profere, e na primeira infância essa é uma experiência mais enriquecedora para esse processo de formação leitora.

Essa perspectiva de emprestar a voz ao texto é fundamental para que nós, professoras da educação infantil, possamos ampliar as vivências das crianças com a literatura. O prazer e a interação que podem ocorrer a partir de uma escuta são fundamentais para o processo de uma vida leitora. Acerca das dificuldades de aprendizagem da leitura, Bajard (2014b, p. 122) assevera que “são melhor superadas quando já se sentiu o prazer do mundo imaginário, através da audição”.

Passando para o segundo poema selecionado para a proferição, que ocorreu na semana posterior, intitulado “O galo aluado”, do livro *Boi da cara preta*, escrito por Sérgio Caparelli e ilustrado por Caulos. O livro foi publicado pela editora L&PM em 2013 e vai ao encontro de um livro que amplia o repertório imaginativo das crianças, o que é fundamental quando compreendemos que elas criam e experimentam por meio da imaginação.

Figura 11 – Capa do livro *Boi da cara preta* (2013)



Fonte: Caparelli (2013).

Ao mostrar a capa do livro a fim de explorar os paratextos, uma das crianças (A) de imediato observou a boca do boi: “*Um boi com pirulito na boca?*” Por paratextos compreendemos os elementos que não fazem parte diretamente do texto, como capa, formato do livro, entre outros itens. Segundo Modesto-Silva e Souza (2016 , p. 79),

[...] inicialmente, as capas e as guardas tinham como utilidade acolher e preservar o miolo do livro; na contemporaneidade, também servem para chamar atenção e instigar à leitura, já que as guardas podem, pela ludicidade e com as informações, servir como auxílio à compreensão do texto.

Desse modo, a percepção do pirulito na boca do boi foi um estranhamento tão peculiar da infância, tão rico em possibilidade de criação, mostrando que as crianças se relacionam com a “desrazão” (Parreiras, 2015) da literatura com muita harmonia. Cademartori (2010) dialoga com essa perspectiva ao pensar o pacto da suspensão da descrença como condição para participarmos do mundo ficcional. Na mesma linha, Parreiras (2015, p. 307) afirma: “Para criar, a criança, o poeta, o artista brinca. Brincar é algo da mais alta relevância para todos nós”.

Antes da proferição organizamos uma roda de conversa que acolheu o diálogo mencionado anteriormente. Depois, nosso assunto foi em torno dos galos: quem conhecia, o que sabiam sobre eles, entre outros aspectos, com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios para a escuta do poema.

H: Eu já vi um galo perto de casa.

A: Eu também já vi, ele é bem grande.

H: E o galo canta todo dia de manhã.

Professora: Ele canta mesmo, mas por que canta de manhã?

A: Porque é a hora que ele acorda.

H: É quando ele acorda e vai comer.

Esse primeiro momento fez com que as crianças pudessem apresentar seus conhecimentos prévios sobre o galo. A característica do animal que canta foi muito importante para outra relação que as crianças estabeleceram como brincadeira a partir do poema, que será apresentada no decorrer deste texto.

Durante a proferição, nossa intenção era que as crianças pudessem ter acesso a um poema com rimas, repetição e melodia, e que pudesse diverti-las de modo a apreciar a linguagem poética. Ao proferir a primeira estrofe, transcrita a seguir, algumas crianças fizeram conexão com o canto do galo e o imitaram (“cocoricó!”), percepção que foi ativada anteriormente.

O galo aluado
subiu no telhado
e chamou pelo sol,
cocorissol, cocorissol (Caparelli, 2013).

Ao finalizar essa primeira estrofe, E olhou para a janela da sala e viu uma pomba: “*Olha, a pomba está no telhado, e o galo está no telhado*”. Pode ser um percepção simplória, se deslocada deste contexto, todavia, ao fazer essa conexão, E evidencia sua relação de cumplicidade com o poema. Sua escuta atenta demonstra a interação que em outros momentos foi sinalizada nesta pesquisa. São esses gestos que possibilitam e materializam a construção de sentidos que a criança expressa por meio da palavra. Nessa fala, E construiu uma conexão com aquilo que vivencia na escola, por observar uma cena cotidiana e relacioná-la ao poema, de modo a construir hipóteses e percepções de um leitor que aprecia a vivência literária. Jobim e Souza (2016) versa que este exercício precisa ser estimulado, a expressão dos nossos pensamentos em palavras.

A: o galo até dorme no telhado, mas acorda cedo.

Professora: Sim, ele canta bem quando o sol está nascendo.

P: Porque ele tem que trabalhar.

W: e ir pra escola! [sorriu neste momento, como se estivesse brincando com o poema]

A: mas o galo não estuda, só fica na rua.

H: ele fica na fazenda também.

Quando observamos nas conexões que as crianças tecem a partir do poema é possível perceber que a linguagem literária compartilha das experiências que são comuns. Ao compartilhar com o grupo que o galo acorda cedo, A expressa uma compreensão que demonstra sua interação com o texto, nos sentidos diversos que podem ser construídos. P e W, ao associarem ações humanas com o galo desenvolvem aproximações próprias desse jogo com a linguagem. A observação feita por A, de que o galo não estuda, pois fica na rua é parte das vivências que ela possui e que neste momento são fundamentais para que pense o poema a partir de si mesma.

A proferição seguiu a ordem das estrofes do poema, e durante a escuta as crianças demonstraram diversão pelo trabalho de linguagem que os versos apresentavam, em que cada personagem que o galo encontrava, modificava seu canto.

O galo aluado
subiu no telhado
e viu o caracol,
cocoricol, cocoricol

O galo aluado
subiu no telhado
e exclamou para o cão:
Cocoricão! Cocoricão! (Caparelli, 2013)

É na potencialidade da linguagem que o poema de Caparelli brinca com as palavras. Como apregoa Cosson (2021, p. 16), “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”. Ao trazer a brincadeira para o momento de mediação, estreitamos os laços que unem infância e literatura, nessa inventividade e imaginação.

Por tecer a relação entre a ludicidade e a literatura, naquele momento pensamos na oportunidade de tornar a brincadeira da linguagem poética uma brincadeira durante a mediação. Desta forma, foi feita uma brincadeira em referência ao jogo proposto com a linguagem no poema, em que o galo mudava seu canto ao encontrar um novo personagem. Assim, fizemos de conta que o galo havia encontrado cada uma das crianças e expressamos: “*cocoriHenry*”, “*cocoriAlana*”, “*cocoriHugo*”, e com as demais crianças presentes. Nesta vivência, N rapidamente apropriou-se da brincadeira e participou: “*Ah, ele [o galo] encontrou a professora, cocoriprofessora!*”.

Essa interação que se constrói a partir de um texto literário pode ser percebida na relação que a criança estabelece ao ouvir o outro e escutar seu próprio pensamento. Jobim e Souza

(2016, p. 25) destaca que, “ao expressarmos nossa compreensão sobre um determinado tema para outra pessoa, nossa palavra retorna modificada para o interior do nosso pensamento”. Compreendemos, portanto, o que foi vivenciado mediante a brincadeira com a linguagem poética.

Após finalizar a proferição e a brincadeira, as crianças exploraram o livro manuseando-o e observaram que na ilustração o bico do galo era a mesma lua que estava na cabeça do boi com “pirulito” na boca. Nesse contexto, é possível perceber como a exploração dos paratextos é uma possibilidade de ativar as percepções e a apreciação que as crianças constroem pela literatura, favorecendo a elaboração de sentidos acerca do texto, bem como de comportamentos leitores que precisam ser estimulados pelo mediador.

Figura 12 – Ilustração do poema “O galo aluado”



Fonte: Caparelli (2013).

Pensar acerca da educação literária na educação infantil implica romper com modos de inserir a literatura em práticas em que ela seria facilmente um pretexto para as crianças aprenderem algo, neste caso, a letra G, por exemplo. A intencionalidade da professora é condição primordial e dialoga com a formação inicial e continuada, a qual propicia o movimento de tornar-se professora nesse campo em que estamos sempre no entre, no meio do processo, no que tange à nossa formação de professoras pesquisadoras.

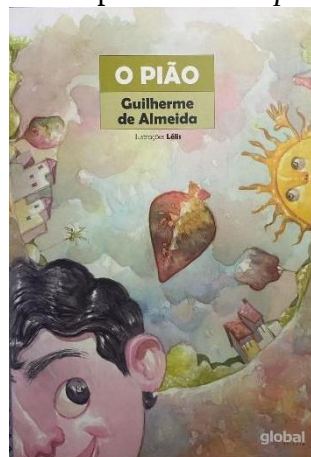
Quando estabelecemos diálogo com os consensos delineados por Baptista (2022) em relação ao texto literário na educação infantil, concordamos que o livro de literatura não é um “alfabeto móvel” que a professora utiliza como recurso da sua prática.

Nas situações de leitura, as crianças aprendem também como operam as narrativas, com seus inícios, meios e finais. Vão se apropriando de novas palavras, enriquecendo seu vocabulário, transpondo a linguagem fática em direção a jogos de linguagem simbólicos mais complexos. Apropriando-se de elementos do discurso narrativo

ficcional, apoiando-se nas estruturas fixas, por exemplo, dos contos maravilhosos, das histórias cumulativas, vão construindo discursos híbridos, que marcam a gênese desse processo até que passam a narrar autonomamente (Baptista, 2022, p. 21).

Nesta perspectiva e em continuidade ao relato da proferição, no terceiro momento da proferição o texto selecionado foi *O pião*, escrito por Guilherme de Almeida, ilustrado por Lélis e publicado em 2003 pela editora Global. Este livro tem a proposta de ilustrar o poema. A editora, ao selecionar alguns poemas que compõem a Coleção Magias Infantil, organizou-os de forma que suas estrofes estivessem dispostas como em um livro ilustrado. A escolha dessa obra se deu pela possibilidade de ampliar as experimentações das crianças com a poesia, uma vez que os outros poemas selecionados tinham ilustrações apenas nas páginas em que estavam inseridos.

Figura 13 – Capa do livro *O pião* (2003)



Fonte: Almeida (2003).

A proposta seguiu a mesma organização das anteriores, começando com uma roda de conversa para ativar os conhecimentos prévios das crianças e a exploração dos paratextos.

Professora: Quem conhece este objeto que está no meio da capa [apontando para o pião]?

B: Eu conheço esse brinquedo, ele gira muito, precisa puxar uma corda pra ele rodar [a referência foi feita antes das crianças observarem as ilustrações].

Professora: É um pião mesmo, um brinquedo muito conhecido.

D: Eu já vi o de madeira, ele gira rápido e parece não ter cor.

H: Ele não tem cor porque vira rápido.

Professora: Bom, talvez o pião do livro tenha cores, vejam aqui na ilustração.

Naquele momento fizemos uma exploração dos paratextos, ao mostrar na falsa folha de rosto, anterrosto segundo Gérard Genette (2009), a cor do pião, a fim de contribuir para a discussão que as crianças levantaram sobre ela, pois, na ilustração algumas cores se misturam, mas é possível identificar cada uma delas.

Durante a proferição, as demais páginas do livro não foram observadas pelas crianças, mas elas sabiam que os versos contavam sobre o pião, conforme apresentado a seguir:

A mão firme e ligeira
puxou com força a fieira:
e o pião fez uma elipse tonta
no ar e fincou a ponta
no chão.

É um pião com sete listas
de cores imprevistas;
porém,
nas suas voltas doidas,
não mostra as cores todas
que tem:
- fica todo cinzento,
no ardente movimento...

e até
parece estar parado,
teso, paralisado,
de pé.

Mas gira. Até que, aos poucos,
Em torvelins tão loucos
Assim,
já tonto, bamboleia
e, bambo, cambaleia...

Enfim,
tomba. E, como uma cobra,
corre mole e desdobra
então, em parábolas lentas,
sete cores violentas,
no chão (Almeida, 2003, p. 4-12).

Ao finalizar a proferição, uma fala demonstrou como as crianças percebem, se relacionam e compreendem a linguagem escrita sem que a obviedade fosse dita.

H: Já acabou a história?

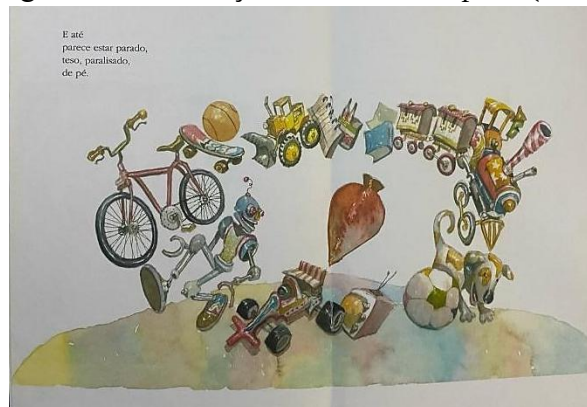
Professora: Este texto é diferente, é um poema. Vocês se lembram do poema do galo?

Este também é um poema, mas está organizado em várias páginas.

Conversar sobre o livro, observar detalhes nas ilustrações, são princípios que contribuem para a construção do leitor. Aidan Chambers (2023), ao analisar as nuances da conversa acerca do texto literário, evidencia a importância disso para que os leitores possam se articular para falar sobre assuntos da sua vida. Essa prática valoriza a infância naquilo que a criança é, renuncia a uma perspectiva que busca na infância algo do adulto.

Ao mostrar as páginas do livro, B questionou: “*Professora, só tem isso de letras?*” A criança fez essa intervenção quando observou na página que a quantidade de palavras era pequena, se comparada a outros livros a que já teve acesso.

Figura 14 – Ilustração contida em *O pião* (2003)



Fonte: Almeida (2003, p. 8-9).

Com esse livro, as principais interações que as crianças construíram foram a partir das ilustrações após a proferição. Elas participaram da escuta da linguagem verbal, todavia se impressionaram com algumas características da linguagem visual. A organização do livro contribuiu para a elaboração desses sentidos e, de certa forma, justificou nossa escolha de ampliar o repertório das crianças com a poesia. O formato circular dos espaços em que o pião girava foi percebido por duas crianças: F (“*Ele [menção ao pião] gira até no olho do menino*”) e B (“*Ele fica assim porque o pião está girando*” [quando observou a ilustração apresentada na página 6-7 do livro]).

Figura 15 – Ilustração do poema



Fonte: Almeida (2003, p. 6-7).

As percepções das crianças dialogam com o seu repertório e com o elucidado por Parreiras (2008) ao propor um olhar para a interação entre literatura e infância.

Em meu entendimento, a literatura para crianças não precisa trazer um texto simplificado, nem diminutivos ou linguagem que trate a criança como um ser incompleto. Uma literatura comprometida com a estética deve trazer textos e ilustrações isentos de moralismos, de estereótipos, de preconceitos e ricos em imagens que suscitem deleite, debate e até mal-estar (Parreiras, 2008, p. 54-55).

Em cada planejamento e construção das vivências desta pesquisa ficou evidente que a literatura é uma possibilidade de escutar e valorizar as crianças. Dessa maneira, é preciso refletir sobre os objetivos da prática, a escolha do livro e a mediação durante a proferição. As interações foram mais intensas com as ilustrações, o que corresponde ao formato do poema ilustrado e diferencia as interações com a linguagem poética que foram tecidas nas outras proferições.

Ao finalizar esse momento com as crianças, foi mostrado a elas um pião confeccionado com materiais reutilizáveis para que pudessem brincar e sentir o movimento ilustrado no livro.

Figura 16 – Demonstração com o brinquedo pião



Fonte: Acervo da autora.

Outro aspecto dessa proferição salienta como vivências literárias contribuem para a construção do leitor. Uma das crianças (A) pediu para “ler” o livro para a turma e sentou-se na cadeira que a professora ocupava, compartilhando o livro com os colegas. Essa troca de papéis não se configura apenas como imitação, mas se constitui na apropriação de comportamentos leitores. Experimentar outros lugares é parte do jogo de faz de conta que as crianças desenvolvem, o que precisa ser estimulado para que se percebam como sujeitos que podem fazer escolhas.

Ao sentar-se na cadeira ela demonstra toda sua capacidade criativa e interpretativa, ao combinar as ações a partir daquilo que foi proporcionado. Essa atividade não é simplesmente uma reprodução, mas como discute Vigotski (2014, p.7) “A capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo”. Poder experimentar o lugar do outro é convite para que a criança amplie suas vivências em que o livro seja um componente central.

As possibilidades de experimentar outros lugares, que aqui nomearemos como troca de papéis, surgem a partir das oportunidades as quais as crianças têm acesso e que ampliam seu repertório social. As atividades compartilhadas promovem a convivência com diferentes modos de ser, e talvez seja nessa perspectiva que a criança desejou ocupar a cadeira da professora que proferiu o poema, experimentando os modos de ser do outro.

Figura 17 – Proferição realizada por A



Fonte: Acervo da autora.

Compreender a criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural implica o reconhecimento de que seu desenvolvimento tem início com suas experiências sociais, as quais correspondem desde o campo de socialização da convivência familiar até a participação em outros espaços, como a instituição escolar. É a partir das interações e relações com outros sujeitos em contextos diversos que ela se relaciona com o arcabouço cultural e social construído pela humanidade.

Concordamos, assim, que a brincadeira é uma atividade humana que permite à criança essa interação para que possa recriar as experiências vivenciadas com os adultos. Elas brincam e constroem por meio do faz de conta, que, nesta concepção, é a sua forma de representação e de interpretação do mundo.

Nesse viés, o último poema escolhido para o procedimento da proferição foi “O que disse o passarinho”, do livro *Um passarinho me contou*, escrito por José Paulo Paes, ilustrado por Kiko Farkas e publicado pela editora Ática em 1998.

Antes da proferição, retomamos com as crianças alguns aspectos do dizer em voz alta textos poéticos. Elas recordaram principalmente a questão do tempo, a extensão da história, característica percebida desde a primeira prática.

Professora: Hoje vocês escutarão um novo poema. Nós já conhecemos alguns durante esses dias. Vocês podem nos dizer como é um poema?

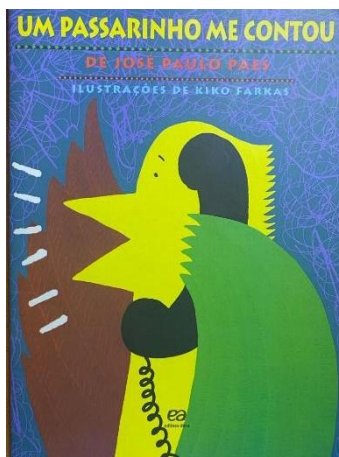
H: Quando você fala, ele acaba mais rápido.

A: Ele é pequeno.

B: Não tem muitas letras [retoma um pensamento que já tinha apresentado anteriormente].

Professora: Sim, o poema é mais curto que as outras histórias que nós costumamos ler aqui na sala. E hoje vamos conhecer um dos poemas que está neste livro [mostrando a capa para as crianças].

Figura 18 – Capa do livro *Um passarinho me contou* (1998)



Fonte: Paes (1998).

E assim foi feita a proferição do poema, expresso na íntegra na sequência.

Um passarinho me contou
Que o elefante brigou
Com a formiga só poque
Enquanto dançavam (segundo ele)
Ela pisou no pé dele!

Um passarinho me contou
Que o jacaré se engasgou
E teve de cuspi-lo inteirinho
Quando tentou engolir,
Imaginem só, um porco espinho!

Um passarinho me contou
Que o namoro do tatu e a tartaruga
Deu num casamento de fazer dó:
Cada qual ficou morando em sua casca
Em vez de morarem numa casca só.

Um passarinho me contou
Que a ostra é muito fechada,
Que a cobra é muito enrolada,
Que a arara é uma cabeça-oca,
E que o leão-marinho e a foca...

Xô, xô, passarinho, chega de fofoca! (Paes, 1998)

Durante a proferição, o humor esteve presente por conta das situações mais insólitas (como por exemplo: a dança entre o elefante e a formiga, o jacaré que engoliu um porco-espinho, o namoro do tatu e da tartaruga) que o passarinho contava ao narrador. Reiteramos que a interação com o texto literário não segue regras de manifestação, e as crianças precisam ter um espaço de acolhimento durante a mediação que as permita se expressar e que tenham uma orientação para perceberem o texto.

Figura 19 – Proferição do poema “O que disse o passarinho”



Fonte: Acervo da autora.

Após a proferição, uma criança (H), ao pensar sobre o que teria feito o jacaré tentar engolir um porco espinho, formulou uma hipótese que estava relacionada ao conhecimento que demonstrava ter sobre os jacarés, dando origem ao diálogo a seguir:

L: Mas como o jacaré queria engolir o porco espinho? Não sabe que machuca.

H: Ele deve achar que não fura porque tem o dente duro.

Professora: Ele deve ter pensado isso, H, que iria quebrar com sua mordida, mas, segundo o passarinho, não deu muito certo.

A: Esse passarinho é muito fofoqueiro, tudo ele conta.

Z: Fala tudo mesmo.

Ao apresentar uma preocupação com o jacaré, L elabora uma apreciação da situação posta no poema. Neste momento, dentro na temática iniciada, H infere que o jacaré não pensou neste risco, pois tem o dente duro, o que evidencia um conhecimento sobre o animal. Quando A reconhece o passarinho como fofoqueiro há uma aproximação do comportamento humano para a personagem, e a criança demonstra conhecer como isso acontece ao pontuar ele conta tudo.

Essa elaboração feita pela criança evidencia que os sentidos acerca do texto literário são elaborados a partir do momento que pensa sobre o texto, que conversa sobre ele. Essa interação é fundamental para que as crianças se constituam leitoras, ainda que

de forma não convencional, pois elas leem o texto quando falam sobre ele. Nesse sentido, ao tratar do aspecto ficcional que o texto literário abarca, Andruetto (2012, p. 55) pontua que:

Palavra que chega pelo que diz, mas também pelo que não diz, pelo que nos diz e pelo que diz de nós, tudo que facilita o caminho até o assombro, a comoção, o descobrimento do humano particular, mundos imaginários que deixam surgir o que cada um traz como texto interior e permitem compartilhar os textos/mundos pessoais com os textos/mundos dos outros.

Essa possibilidade dos afetos que o texto literário propicia às crianças também compõe os elementos que o imaginário das crianças precisa acessar como forma de interação. Mencionamos a brincadeira como possibilidade de expressão e interpretação das crianças, pois ao final da proferição sugerimos a brincadeira do telefone sem fio, proposta planejada durante a escolha do poema, cuja intencionalidade era de que as crianças tivessem uma experiência semelhante ao que o passarinho fazia no poema quando contava assuntos da vida alheia, os quais poderiam mudar conforme ele repassava a informação.

Tal ação coaduna com a perspectiva de que a experiência do texto literário pode ser ampliada a partir da mediação docente. Logo, é pertinente o que Souza (2016) discute acerca dos estímulos que podem surgir na atividade e que contribuem com a imaginação das crianças.

[...] o livro pode se tornar um brinquedo capaz de desenvolver, além dos sentidos, também a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais de narratividade, em que a imaginação e a atividade criadora possam ser ativadas e estimuladas (Souza, 2016, p. 51).

Finalizamos, assim, a primeira etapa do procedimento metodológico da proferição com os poemas. A seguir, apresentaremos a segunda etapa com a proferição a partir de outros textos literários selecionados, constante nos Quadro 12.

Quadro 112 –Proferição dos livros de Eva Furnari

Livros	Ordem/Mês
<i>Você troca?</i> – Eva Furnari	1º 10/22
<i>Cocô de passarinho</i> – Eva Furnari	2º 10/22
<i>O circo da lua</i> – Eva Furnari	3º 10/22

Fonte: Elaboração própria.

Neste segundo momento, a proposta foi de continuidade com a proferição utilizando outros tipos de textos. Seleccionamos três livros da autora e ilustradora Eva Furnari em razão da sua flexibilidade e alcance de uma literatura que não se restringe à determinada faixa etária. A autora já foi agraciada com vários prêmios literários, entre eles o Jabuti, e selos de Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. A respeito da linguagem e da construção das personagens, “uma característica marcante nos personagens da escritora é a inexistência de estereótipo: muitas vezes aqueles são absurdos e irreais, criando um mundo imaginário e irreverente, favoráveis ao desenvolvimento da imaginação das crianças” (Camargo; Miyaki, 2022, p. 107).

Quando observamos a prática na educação infantil é perceptível que apenas o acesso ao livro não contempla o processo de construção do leitor, se é que em algum momento da vida esse processo pode ser finalizado.

[...] quando contamos histórias às crianças, quando lhe mostramos livros, quando lemos para elas em voz alta, talvez seja este, antes de tudo: eu lhe apresento o mundo que outros me transmitiram e do qual me apropriei, ou lhe apresento o mundo que eu descobri, construí, amei (Petit, 2019, p. 17).

Ademais, o acesso precisa ser construído com intencionalidade pedagógica de modo nítido ao docente, para que este reconheça aspectos que fazem um texto ser literário, que atendam a critérios de qualidade e que dialoguem com o procedimento metodológico para o qual foi planejado.

Parreiras (2015) versa acerca das possibilidades que a prática diária de vivências com a literatura possibilita às crianças: “O movimento da própria vida. A repetição tão presente na infância, conta mais, de novo é uma deixa da criança para o adulto: precisamos repetir para elaborar” (Parreiras, 2015, p. 305). Essa repetição de práticas não está no âmbito da mecanicidade, mas na premissa de que a repetição produz diferença, no sentido de ampliar o repertório imaginário, a criação de sentidos e a elaboração do pensamento. Essas vivências são fundamentais para que as crianças experimentem a escuta de si e do outro.

Aguiar (2003) reitera que quanto mais exposta a criança estiver a vivências de estímulo à interação com o texto literário, melhor será sua constituição leitora e de um ser humano rico em conhecimento a partir das trocas da experiência oral com a escrita.

Tais pontos nos fazem refletir sobre as práticas que temos e podemos construir com as crianças, vislumbrando o seu desenvolvimento. Atentamos, desse modo, que o ambiente escolar

é um espaço que precisa propiciar novas aprendizagens no que diz respeito à formação leitora das crianças. Assim,

[...] é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (Vigotski, 2014, p. 13).

Passando para a proferição, foi organizada em três dias. No primeiro dia, o livro foi *Você troca?*, publicado pela editora Moderna em 2011. A linguagem verbal e visual dialoga e, de forma interativa, convida o leitor a pensar sobre as situações e objetos inusitados que ampliam a capacidade imaginativa do leitor. Esse texto quando inicialmente proferido permite que as crianças imaginem as cenas pouco comuns, como por exemplo, um pato com dente, um canguru de pijama, um leão sem dente ou uma ratinha de camisola. São cenas ilustradas que propiciam o diálogo verbal com o visual, seja pelas rimas, pela sonoridade, da página dupla que envolve a brincadeira no projeto gráfico.

Essa vivência tinha como norte possibilitar que as crianças construíssem hipóteses sobre o texto e que pudessem compartilhar suas impressões. Nesse sentido, antes da proferição conversamos com as crianças sobre o significado de troca.

Professora: Vocês sabem o que é trocar?

W: É trocar as coisas.

Professora: E o que vocês já trocaram?

H: Já troquei cartinha com meu amigo.

K: Eu também já troquei cartinha.

W: Eu já troquei minha bicicleta por um celular.

J: Meu pai já trocou uma caixinha por dinheiro.

Professora: Que caixinha?

J: [Não conseguiu explicar qual era a caixinha, apenas fez o formato de uma caixa nas mãos.]

Como combinado com as crianças, no primeiro momento não mostramos as ilustrações. Nossa intenção foi que elas pudessem visualizar a cena com seus repertórios imaginativos. A proferição, por ter a característica da emissão vocal pelo mediador, proporciona, segundo Maria Amélia Dalvi, Marta Quadros e Kenia Modesto-Silva (2016), o acesso a recursos expressivos

por meio da oralidade, vivências em que pode interagir com contextos artísticos-literários, com a percepção da literatura como possibilidade de diálogo, e, assim, experimentar a afetividade da presença do outro.

Durante a proferição, as crianças ficaram impressionadas com as situações narradas no livro, riram e demonstraram que a história as envolveu pelo humor.

H: A história é engraçada, só fala coisas engraçadas.

S: Eu acho que não fala nada de verdade.

Professora: Mas nos livros tudo pode acontecer.

A ideia de verdade apresentada por S pode ser compreendida na chave das situações incomuns que o passarinho contava. Esta observação foi realizada a partir do que López (2018, p. 64) compreende como: “Observar leva à criação de imagens mentais e ao armazenamento na percepção de informações que permitirão inferir, em outras circunstâncias, propriedades das coisas, sentimentos, etc”. Associações como a estabelecida por S acionam o pensamento e a imaginação.

Retomamos o pacto da suspensão da descrença (Cademartori, 2010) para que as crianças também se permitissem imaginar e criar situações que fugissem de uma realidade limitante. Quando Queirós (2012) ressalta que liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia fundam a infância, evidencia que são as mesmas “substâncias” presentes na literatura.

Ao encerrar a proferição, colocamos o livro sobre a mesa e relemos a história proferindo e na sequência mostrando as ilustrações. Eva Furnari tem um traço na ilustração que é peculiar e foge de um grafismo estanque e estereotipado. Este foi um momento de leitura com as crianças muito divertido.

Na escolha deste livro, percebemos que poderíamos propor para as crianças uma brincadeira que é presente no cotidiano das instituições educacionais, para estreitar as aproximações com o texto, a troca de cartinhas, que são cartinhas de personagens de desenhos animados e animes que as crianças colecionam e trocam com seus pares. Para nossa surpresa, quando conversávamos a fim de ativar os conhecimentos prévios, duas crianças disseram que já haviam trocado cartinhas. Para a brincadeira, após a leitura, organizamos as ilustrações do livro em fichas, semelhantes às cartinhas, e propomos o momento de trocas.

Figura 20 – Ilustrações do livro *Você troca?* (2011)



Fonte: Furnari (2011).

À medida que as trocas aconteciam, as crianças voltavam ao texto para relembrar quais eram as personagens de cada ficha, com perguntas sobre o que estava escrito. Elas construíram essa interação com os elementos que lhes foram propiciados, a retomada do texto a partir das cartinhas, “Você troca um varal de feiticeira por um final de brincadeira? você troca um pinguim fantasiado por um bichão mimado?”. A troca de cartinhas não ficou apenas no âmbito da brincadeira cotidiana, uma vez que se apropriaram da brincadeira de trocas inusitadas por meio das ilustrações do livro.

L: Professora, você troca uma tartaruga por uma maçã?

Professora: Acho que prefiro a tartaruga.

[Outras crianças vieram participar.]

S: Eu trocaria o E por uma vassoura [em referência ao colega da turma].

N: Eu trocaria a professora por uma vassoura.

Professora: Não acredito! Trocaria por uma vassoura! [Neste momento as crianças riram.]

C: Eu trocaria meu pai por mil reais!

Nesta conversa as trocas aconteceram a partir de elementos que compunham o livro e os sujeitos que participaram da prática. Aqui, nos chama a atenção que C desloca a brincadeira para o seu núcleo familiar, inserindo a figura do pai. A criança, além de querer se desfazer da figura paterna, ainda evidencia a sua preferência por uma quantia de dinheiro. Leituras como essa nos lembram o que López (2018) pontua como apreciação subjetiva ao discorrer acerca da criança e sua manifestação no modo de ver a vida.

E assim as crianças vivenciaram uma brincadeira a partir do encontro com um texto literário. Destacamos que neste momento “a construção de sentidos não resulta apenas do ato

de identificar palavras, mas do processo árduo de relacionar o que se lê com o conhecimento que se tem sobre o que se lê” (Dalvi; Quadros; Modesto-Silva, 2016, p. 196).

Figura 21 – Brincadeira de troca das cartinhas com as ilustrações

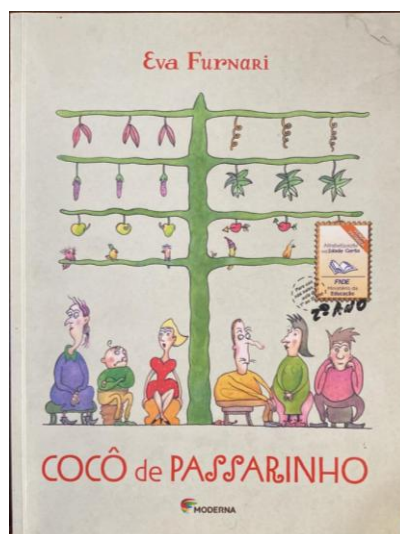


Fonte: Acervo da autora.

Uma atividade pode iniciar com o procedimento da proferição e tomar outras dimensões, se ela for planejada. Conforme apresentado, a brincadeira foi pensada com a intencionalidade de aproximar as crianças à experiência do texto literário, na premissa de apreciação que a narrativa oferece. Nesse sentido, podemos concluir que elas se apropriaram da linguagem e das trocas que extrapolam a realidade, num jogo em que a imaginação precisa ser estimulada.

O segundo livro de Eva Furnari selecionado foi *Cocô de passarinho*, publicado em 2013 pela editora Moderna. A narrativa conta sobre uma pequena cidade em que os moradores se encontravam todos os dias numa praça. Eles levavam uma vida monótona, tanto nas conversas como nos hábitos, e isso acontecia até com os passarinhos.

Figura 22 – Capa do livro *Cocô de passarinho* (2013)



Fonte: Furnari (2013).

A partir disso, organizamos o momento antes da proferição, para que as crianças pudessem compartilhar suas experiências com os espaços da cidade. Como destaque, perguntamos acerca das praças, levamos fotografias das praças da cidade de Dourados e o questionamento foi em torno do que as pessoas fazem nesses espaços. Algumas crianças não conheciam as praças e relataram frequentar apenas parques. Sobre o que fazem nas praças, elas responderam que as pessoas vão para brincar, para pular, para encontrar os amigos, sentar-se, tomar tereré e conversar. Todas as falas foram registradas no quadro-negro, conforme a figura a seguir.

Figura 22 – Proferição do livro *Cocô de passarinho* (2013)



Fonte: Acervo da autora.

Durante a proferição, as crianças se divertiram muito ao ler o título do livro, na proferição do diálogo dos passarinhos e no que os passarinhos deixavam na cabeça dos moradores. Na cena em que os habitantes tentam resolver o problema que a narrativa apresenta (o que fazer para que os passarinhos parassem de fazer cocô na cabeça deles), paramos e perguntamos como eles tentariam resolver.

B: Eles vão usar guarda-chuva.

S: Vão pegar um estilingue para atirar nos passarinhos.

H: É só ficar embaixo do telhado.

A: Mas não tem casa na praça.

Professora: Mas o que tinha nessa praça que os habitantes frequentavam?

H: Ué, só tinha banco.

De fato, a narrativa relatava a praça apenas com bancos. Não aprofundamos o tema dos bancos para não fugir da solução questionada inicialmente para as crianças. Todavia, quando apresentaram suas hipóteses tentaram apresentar soluções que fariam nessa situação, como o guarda-chuva que usualmente nos protege da chuva que cai do céu, no mesmo sentido dos cocôs que estavam caindo. Outra possibilidade foi um telhado, ou a casa, que nos abriga de eventuais situações. A interação foi construída mediante o que o texto apresentava. Conforme a voz da pesquisadora proferia o texto de Eva Furnari, muitas risadas aconteciam, principalmente durante a leitura do nome dos filhotes dos passarinhos.

A: Que nome esquisito [quando lemos Popoguto, Ticotinho e Zululeco].

K: Tinha que ser nome de passarinho.

Professora: E como seria um nome de passarinho?

K: Ah, de pomba, assim.

H: Da arara também pode

W: Do papagaio

Professora: Mas aqui os nomes são diferentes das espécies de passarinhos, tem o Zuzuleco, o Ticotinho.

A: É igual nome de cachorro, a Belinha lá em casa.

W: O meu é o Thor

Professora: É mesmo, os nomes dos passarinhos parecem com nomes que damos aos cachorros.

Essa relação com os nomes de passarinhos foi uma maneira de tentar compreender o texto. Neste momento é perceptível a associação que as crianças estabeleceram com os nomes dos passarinhos com o que fazemos ao nomear os cachorros. Perceber pelo humor os nomes engraçados da narrativa foi importante para que as outras crianças também fizessem a relação e compartilhassem suas peculiaridades. Entendemos que essas vivências contribuem para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória, a partir da Teoria Histórico-Cultural. As crianças estão na idade pré-escolar (entre 3 e 6 anos) e, assim, precisam vivenciar essas experiências como possibilidade de desenvolvimento intelectual e artístico.

[...] ao oportunizar experiências de leitura de literatura para e com a criança pequena, podemos atuar na sua zona de desenvolvimento e proporcionar novas vivências e experiências emocionais, que impulsionem o aprendizado e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança pequena (Valiengo; Souza, 2016, p. 110).

A fim de dar continuidade nessas experiências de desenvolvimento da criança, escolhemos para encerrar a segunda etapa de proferição o livro *O circo da lua*, publicado pela editora Moderna em 2014. A narrativa conta a história de Babete, uma moça diferente, que usava roupas e adornos engraçados. Certo dia ela encontra Nicolau, um elefante que estava perdido e que sonhava em ser palhaço, porém elefantes tem outro lugar no circo. Assim, Babete decide ajudar seu novo amigo a realizar o sonho. Para isso precisavam encontrar o circo da Lua, que era a casa de Nicolau, e assim se aventuram nessa busca.

Ao encontrar o circo, Nicolau é recebido com muito afeto pelos amigos, que são apresentados a Babete. Durante o tempo que permanece no circo Babete percebe que há algo de errado, todos estão muito desanimados. Ela tem uma ideia para animá-los, porém após se divertirem voltam ao desânimo. Então, um novo plano surge, desta vez junto a Nicolau. Os dois, com muita coragem e alegria se tornam a dupla de palhaços do circo da Lua.

Figura 24 – Capa do livro *O circo da Lua* (2014)



Fonte: Furnari (2014).

Para essa prática não organizamos os momentos antes e depois da leitura. Nossa intencionalidade foi propor uma sensibilização estética com a personagem Babete e, talvez essa tenha sido a chave para que as crianças mantivessem o interesse na proferição, uma vez que o livro é um pouco mais extenso do que os que elas tinham escutado até então, a proferição foi feita em um único dia, dessa forma, a professora fantasiou-se de Babete, com roupas estampadas e sobrepostas, sapatos trocados e tiara na cabeça.

Figura 23 – Proferição do livro *O circo da lua* (2014)



Fonte: Acervo da autora.

Após o acolhimento das crianças na sala, pedimos licença para sair e avisamos que traríamos uma pessoa para que elas pudessem conhecer. A volta da professora fantasiada foi

uma surpresa engraçada para as crianças, que se apresentou como Babete e deu início à proferição.

Quando a personagem Babete descobriu que o elefantinho era do circo, houve o seguinte diálogo:

A: Ah, ele deve ter fugido do circo.

K: Eu nunca fui no circo.

Professora: Quem já foi no circo?

H: Eu já fui, mas só tinha palhaço.

F: Eu não fui.

W: Eu também não.

Professora: Está bem, então agora vamos descobrir por que o elefantinho não estava mais no circo.

Uma das questões levantadas a partir da temática do texto foi o circo, onde muitas crianças nunca estiveram, mas que parece ser tão comum nas cidades. Porém, reiteramos que a escola está localizada em um bairro periférico, com moradores de renda econômica baixa, o que dificulta o acesso às diferentes vivências culturais.

Durante a proferição, outro momento provocou diálogo entre as crianças: quando a personagem Babete percebeu que as pessoas do circo estavam tristes e voltou fantasiada, de um jeito engraçado. Aqui houve relação entre a cena de entrada da professora com uma das figuras mais importantes do circo:

H: Ah, ela foi assim porque era o palhaço do circo.

K: Não tinha palhaço lá, só mágico.

A: Ela tinha que usar a roupa do palhaço pra trabalhar no circo.

Não interferimos na conversa, uma vez que a elaboração de sentido e inferência já havia se delineado pelas crianças. Isso evidencia que muitas vezes temos uma preocupação de que as crianças não entendam a história, como se não fossem capazes de elaborar sentidos e relacionar suas percepções com aquilo que é apresentado na literatura.

É nessa premissa que o objetivo da presente pesquisa se constituiu inicialmente, de ampliar as vivências literárias para as crianças sem o pretexto de ensinar a partir de um tema ou conteúdo, concepção que compreende a literatura infantil e o livro como recurso utilitário.

Trazemos à baila a discussão elaborada por Roland Barthes (2013), de que a literatura circula saberes, mas não se materializa como prescrição. É neste ponto que tencionar procedimentos metodológicos para as crianças interagirem com o texto literário se torna frágil: como pensar em procedimento metodológico sem subentender a necessidade de um recurso?

Após a proferição, há um questionamento acerca do sonho de Nicolau:

W: Mas o elefante não pode ser palhaço, ele é muito grande.

Professora: Não pode ser palhaço por conta do tamanho? Mas é o tamanho de um palhaço?

W: É do tamanho normal!

A: Ele nem pode usar o sapato de palhaço.

H: Nem o nariz, como vai colocar se não tem nariz!

B: Ele vai engraçado.

Neste diálogo, há uma apreciação por parte das crianças ao pensarem sobre como um palhaço deve ser. As percepções sobre o sapato, sobre o nariz dessa personagem evidenciam a construção de conceitos que as crianças fazem a partir do que lhes é ofertado. Refletimos, durante as práticas vivenciadas, porém sem esgotar as possibilidades, que no processo da pesquisa e no amadurecimento da prática docente, pensar a interação da criança com o texto literário significa renunciar a percepções mensuráveis, de uma educação que visa sempre produzir um resultado, intencionamos oportunizar nas atividades literárias esse encontro entre sujeito e texto.

Luiz Britto (2009, p. 20), ao ponderar a diferença entre a arte e o entretenimento, ressalta algumas perspectivas que fundamentam as discussões traçadas também nesta tese: “Não se trata, evidentemente, de negar que a literatura entretém, diverte, instrui, promove a cultura. São, por assim dizer, obviedades. Trata-se de reconhecer que limitada a essas tarefas, ela deixa de ter sentido”.

A relação da criança com a literatura não é natural, é uma aprendizagem, desse modo, como ampliar repertório de vivências e experiências sem um conhecimento acerca da arte? Britto (2009) reitera que o gosto não é natural, sua formação se dá no interior de experiências culturais e intelectuais, tal como já discutido sobre o meio por Vigotski (2010). Portanto, é preciso garantir o direito à literatura.

Porque queremos valorizar a literatura como valor e possibilidade de realização da liberdade e do autoconhecimento, temos de abandonar visões ingênuas de arte e leitor,

fortemente ideológicas, e investir no conhecimento intenso do objeto literário, bem como no direito à literatura (Brito, 2009, p. 23).

Ao propor a relação denominada como triângulo amoroso entre leitura, palavras e crianças, Reyes (2017) nos convida a refletir sobre as experiências de leitura. Assim, a prática desenvolvida nesta pesquisa coaduna com a premissa de que “muito antes da leitura alfabética, estão as bases da vida emocional e cognitiva, assim como estão também as bases do desejo de ler: neste fascínio com as palavras que nascem à flor da pele, à flor de um abraço” (Reyes, 2017, p. 47).

Finalizamos, assim, o relato, a análise e a discussão do procedimento metodológico proferição desenvolvido com as crianças. Reiteramos que a proferição é o procedimento em que a criança acessa o texto literário pela voz do outro, cuja emissão possibilita o encontro do sujeito com a palavra escrita. Ao propor a conversa a partir da escuta, confirmamos o caráter socializador que a literatura possui, nesse diálogo construído com o receptor (Aguiar, 2003).

As trocas que as crianças compartilharam foram permeadas por um aspecto humanizador. Ao escutar o colega, a professora, e perceber o tempo de espera, a criança pôde escutar a si mesma, na organização do seu pensamento. Observamos, pois, que há uma aprendizagem neste processo, conforme apregoado por Aguiar (2003, p. 245):

Por tais vias, ela pode atenuar o egocentrismo acentuado, próprio desta fase de desenvolvimento, dando margem a novas formas de interação com o mundo. Por essas vias, descobrindo o outro, o sujeito se encontra enquanto ser humano; a consciência do outro leva-o à de si mesmo e das possibilidades de comunicação com seus pares.

Em continuidade a essa perspectiva de interação e socialização que os procedimentos metodológicos proporcionam entre a criança e o texto literário, na próxima seção apresentaremos o procedimento das EL, com a discussão teórica que fundamentou o desenvolvimento das vivências com as crianças.

5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Somos seres da palavra, nascemos com o dom da palavra, vivemos através da palavra, conhecemos e damos a conhecer nossa experiência pela palavra, e só quando morremos perdemos a palavra (Manguel, 2020, p. 40).

5.1 Os contos de fadas como estratégias de leitura

Ao selecionar os livros para as vivências literárias com as EL, optamos por organizar um agrupamento que fosse composto por contos tradicionais e contemporâneos contemplados em programas (PNLD Literário e PNBE), a fim de ampliar o repertório literário da turma de crianças na educação infantil. Como já afirmado nas seções anteriores, este foi um direcionamento adotado para os livros infantis utilizados na terceira e quarta seção.

Como aporte teórico para o trabalho com as EL, apropriamo-nos das discussões tecidas por Girotto e Souza (2010)²², que discorrem sobre esses procedimentos sob o prisma da metacognição, em relação ao modo como pensamos enquanto lemos, a partir da experiência de um adulto que lê para as crianças. É acerca dessa percepção, de promover a interação da criança com o texto literário e elaborar sentidos, que esta vivência foi desenvolvida com e para as crianças.

As EL, enquanto componente da prática desta tese, se organizam com base em dois lugares. O primeiro corresponde ao objetivo de possibilitar vivências estéticas para que as crianças interajam com o texto literário. O segundo se dá com um levantamento feito com as crianças sobre os contos de fada clássicos que elas conheciam.

Na turma em que a intervenção foi desenvolvida, poucas crianças sabiam sobre as aventuras dos Três Porquinhos e até da Chapeuzinho Vermelho. Frente a essa constatação, nossa escolha foi apresentar os contos de fadas e, a partir deles, desenvolver atividades com estratégias de compreensão leitora, para ampliar as vivências e as relações estéticas com o texto de literário. As obras selecionadas, nesse viés, contam no Quadro 13:

²² No Brasil temos consolidada como referência nas estratégias de leitura a pesquisa desenvolvida por Girotto e Souza (2010), que se embasa em Solé (1998), Whitehurst (2002), Harvey e Goudvis (2008), Pressley (2002). Como sugestão de leitura para aprofundar a temática, verificar:

<https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellj/estrategias-de-leitura--souza-e-girotto---2011.pdf>.

Quadro 13 – Livros para as estratégias de leitura

Livros	Ordem/Mês
<i>O mundo da criança: histórias de fadas</i> – conto “Os três porquinhos” – Joseph Jacobs	1º 10/22
<i>A verdadeira história dos três porquinhos</i> – Jon Scieszka	1º 10/22
<i>Chapeuzinho Vermelho: do jeito que o lobo contou</i> – Mauricio Veneza	2º 11/22
<i>Contos maravilhosos infantis e domésticos [1812–1815]</i> – Jacob Grimm e Wilhelm Grimm – conto “Chapeuzinho Vermelho”	2º 11/22
<i>Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante</i> – Lynn Roberts	2º 11/22

Fonte: Elaboração própria.

A organização dos contos de fadas é caracterizada por Zilberman (2003) numa estrutura que prevê três momentos: um conflito, uma ação por meio de um herói que recebe uma ajuda e o sucesso final. Regina Michelli (2020, p. 104) explica que “o enredo constitui-se de uma estrutura mais ou menos linear, com uma sequência articulada logicamente, com começo, meio e fim”.

Conforme o Quadro 13, os textos propostos para as EL no primeiro momento foram: “Os três porquinhos” (Jacobs, 1947) e *A verdadeira história dos três porquinhos* (Scieszka, 2005). O primeiro texto narra a história de três porquinhos que precisaram sair de casa para ganhar a vida. Como não tinham uma casa para morar, precisam construir, cada um, seu novo lar. O primeiro porquinho construiu uma casa de palha, mas o lobo derrubou a casa e o comeu. O segundo porquinho construiu sua casa com gravetos, porém o lobo também destruiu sua casa e o devorou. O terceiro porquinho fez sua casa de tijolos e na primeira tentativa o lobo tentou derrubá-la, mas não obteve sucesso. Numa reviravolta, com tentativas de comer o porquinho, o lobo tentou entrar na casa, mas acabou caindo no caldeirão e virando o jantar do porquinho.

A segunda história tem uma versão contemporânea, com uma perspectiva diferente da primeira, em que o ponto de vista da narrativa é dos porquinhos; nesta temos a voz do lobo (trata-se de uma narrativa em primeira pessoa, em que o lobo Alex conta sua história). Ele queria preparar um bolo para sua avó, mas percebeu que não tinha açúcar. Então, foi pedir emprestado aos seus vizinhos. Eles, por sua vez, eram porquinhos, e justamente naquele dia o lobo estava gripado. Alex não foi bem recebido pelos porquinhos e, enquanto permanecia em frente à casa deles, acabou espirrando; com isso, as casas dos dois primeiros porquinhos foram

destruídas. Como ele não achava correto desperdiçar alimento, acabou comendo-os. Ao chegar na terceira casa, o espirro não teve o mesmo efeito, pois ela era feita de tijolos, e a polícia foi acionada, de modo que ele foi preso.

Isso posto, essas duas versões diferentes foram escolhidas para que as crianças pudessem elaborar sentidos a partir dos enredos. Já as EL que nortearam as práticas foram: conhecimento prévio, conexão (conexão texto–texto, texto–leitor, texto–mundo), inferências, visualização e perguntas ao texto.

Quadro 14 – Estratégias de leitura

Estratégia	Conceito
Conhecimento prévio	É a base para as demais estratégias, uma possibilidade para que o leitor pense e ative o que já sabe sobre o que está lendo.
Conexão	Existem três tipos: Conexão texto–texto: em que a criança estabelece relação com outros textos já conhecidos. Conexão texto–leitor: em que as crianças conseguem estabelecer relação com outras experiências da sua vida. Conexão texto–mundo: em que as crianças estabelecem relação entre o texto e as situações/notícias do mundo que as rodeia.
Inferências	É uma conclusão que o leitor chega a partir das pistas encontradas no texto.
Visualização	São as imagens mentais que o leitor constrói a partir da escuta/leitura de um texto literário.
Perguntas ao texto	São as perguntas que o mediador faz aos leitores a fim de que pensem sobre o texto.

Fonte: Souza (2019).

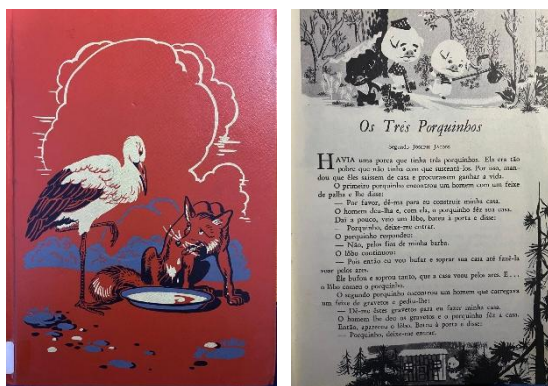
No que concerne à prática desenvolvida na educação infantil, reconhecemos que as possibilidades de interação da criança com a literatura precisam preservar as especificidades da educação infantil, uma vez que a criança tem direito a vivenciar práticas com a linguagem oral e a escrita. Portanto, compartilhamos a premissa de Souza (2019, p. 7) ao indicar que “A leitura de um texto não envolve somente sua decodificação, mas também a capacidade de o leitor em compreendê-lo atribuindo-lhe significados, incorporando suas vivências e, consequentemente, ampliando seu conhecimento prévio”.

Ainda neste aspecto, Corsino *et al.* (2016, p. 21) especificam que

A palavra “leitura” tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades. A ampliação do conceito se explica pelo que perpassa as leituras: a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado ler.

Nessa acepção, acreditamos que na educação infantil as crianças precisam vivenciar experiências que as permitam ler o mundo a partir do repertório que as constitui e que ampliem sua formação de leitor literário. Assim, nosso anseio frente às oportunidades de interação que as EL podem proporcionar deu-se no primeiro momento com o conto “Os três porquinhos”, escrito por Joseph Jacobs, traduzido por Vera Braga Nunes e publicado na coletânea *O mundo da criança: histórias de fadas* pela editora Delta em 1947. Em meio a tantas obras que evidenciam os três porquinhos, a mais conhecida é aquela em que o primeiro porquinho ao ser abordado pelo lobo, corre para a casa do segundo e em sequência para não serem devorados fogem para a casa do terceiro porquinho. Para a prática com as EL escolhemos o texto original, em que os primeiros porquinhos acabam sendo comidos pelo lobo.

Figura 24 – Conto “Os três porquinhos”, de Jacobs (1947)



Fonte: Jacobs (1947).

Antes de iniciar as atividades programadas, a proposta foi apresentada para as crianças, com a explicação de que conheceriam contos de fada e assim ficaríamos algumas semanas nesse estudo. Então passamos à ativação dos conhecimentos prévios, haja vista que mais da metade da turma não conhecia os contos de fada. Desse modo, objetivamos estabelecer relações com o texto e inserir as crianças que não conheciam no assunto da conversa, pois “Antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura” (Giroto; Souza, 2010, p. 50).

A leitura dos textos foi feita numa perspectiva antes, durante e após a leitura e neste sentido, durante todo o processo utilizamos cartazes âncoras para que pudéssemos acompanhar as inferências, conexões e as outras estratégias estabelecidas pelas crianças nesse processo. O registro se deu de forma a contemplar a fala e a escrita das crianças. O primeiro gráfico organizador apresentava a pergunta: “O que eu sei sobre a história?” Este gráfico nos permitiu saber o que elas já conheciam acerca da narrativa e, em um segundo momento o que elas

gostariam de saber, para ao final (depois da proferição do texto) expressassem sobre o que elas perceberam do texto. O momento escolhido para a conversa foi na última aula do período (vespertino), para que, no dia seguinte, a leitura/proferição com o auxílio do livro acontecesse com a retomada do que as crianças expressaram, e com esse tempo entre as vivências a história reverberasse no imaginário e mais crianças pudessem participar.

Figura 25 – Elaboração do primeiro cartaz



Fonte: Acervo da autora.

Durante a ativação dos conhecimentos prévios houve o seguinte diálogo, que posteriormente foi utilizado para escrever as respostas das crianças na lousa e no cartaz:

Professora: Vocês conhecem a história dos três porquinhos?

S: Eu sei do lobo mau e os três porquinhos!

H, L e P: Ele estava fazendo uma casa no mato.

Professora: Quem estava fazendo?

P: O porquinho, e tinha dois que voaram, e uma casa que ficou.

Professora: As casas voaram? Mas como isso aconteceu? Do que elas eram feitas?

P: Casa de palha, madeira e tijolos.

Professora: E como elas voaram?

L: Ah, foi o lobo que soprou!

Professora: E por que o lobo soprou nessas casas?

P: Porque ele queria comer os porquinhos!

L: O lobo não come os porquinhos e fica com a bunda queimada.

Professora: Mas que história é essa? Um lobo que assopra na casa de porquinhos para comê-los e termina com a bunda queimada?

As crianças deram risada nesse momento, pois sempre que há referência às partes íntimas ou assuntos sobre o funcionamento do corpo, elas demonstram humor, vergonha e interesse em conversar. P disse: *“É desse jeito, professora, uma história engraçada”*.

O cartaz foi confeccionado e colocado na lousa naquele dia.

Quadro 15 – Conhecimentos prévios expressos pelas crianças

O que eu sei sobre a história?
O lobo mau e os três porquinhos.
Ele estava fazendo uma casa no mato.
O lobo soprou, dois voaram e uma ficou [a casa].
Casa, palha e madeira, e tijolos.
O lobo queria comer os porquinhos.
O lobo não come os porquinhos e fica com a bunda queimada.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos notar, as crianças, ao serem indagadas sobre o que sabiam sobre o conto dos três porquinhos, disseram que existia o lobo mau, que os porquinhos tinham casa no mato e que o lobo queria comê-los. Enquanto elas falavam, a professora escrevia no cartaz as informações. Notamos no quadro 15 (p.111), bem como no diálogo estabelecido entre as crianças, que conforme elas falam, recontam e resumizam a versão que conhecem. A sumarização é também uma estratégia de compreensão leitora, de acordo com Girotto e Souza (2010, p. 93) “Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto”. Essa seleção das informações é corroborada na fala das crianças ao expressarem o que sabem sobre a história.

A conversa com as crianças demonstra que o grupo que conhecia a história (P, H e L) apresentava elementos que poderiam antecipar a narrativa para as outras crianças. Neste sentido, no dia seguinte, lemos o texto para as crianças. É importante sinalizar que a antecipação também é uma EL, conhecida como uma estratégia de compreensão que ativa o conhecimento prévio das crianças, desperta a curiosidade sobre um novo tópico (narrativa dos três porquinhos) antes de conhecê-lo e, em seguida verifica a compreensão após a leitura.

Em relação ao texto selecionado e para fundamentar nossa escolha, buscamos em Abramovich (2004) o diálogo entre apreciação e mediação dos contos de fada com as crianças.

A autora discorre acerca da fantasia enquanto elemento dos contos de fada que estabelece relações com situações reais, com emoções que as crianças experimentam.

[...] os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passa num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar (Abramovich, 2004, p. 120).

Na sequência, a sala foi organizada em uma estrutura espacial para que as crianças enxergassem o cartaz e estivessem na mesma altura da professora durante a proferição. Antes, o cartaz foi retomado para rememorar o que as crianças já conheciam sobre a história.

Figura 26 – Sequência da proferição com estratégias de leitura



Fonte: Acervo da autora.

Como o livro escolhido para ser apresentado não tinha muitas ilustrações, a primeira leitura aconteceu sem mostrar as poucas imagens do livro para as crianças e foi-lhes explicado isso para que elas pudessem se tranquilizar e direcionar a atenção à escuta. Para iniciar esse momento, nossa preparação foi realizada: “*Atenção!* [bater palmas duas vezes] *Concentração!* [bater palmas duas vezes] *A história vai começar!*”

Enquanto as crianças escutavam a história, participavam demonstrando interesse e questionamentos sobre algumas cenas, como quando o segundo porquinho disse que jurava por sua barbicha, A perguntou: “*Barbicha? E porco tem barba e barbicha?*” E H respondeu: “*Tem sim, tem pelo também!*”

A percepção mencionada pode ser conceituada como visualização, uma vez que houve a tentativa de relacionar mentalmente o animal com a barba, que é uma característica humana. Essas elaborações são maneiras de apreciação das características das personagens, modos que a criança pensa sobre o que escuta e começa a formular hipóteses questionando a narrativa. Naquele momento preferimos não responder ou interferir na conversa entre as duas crianças,

mas deixar que elas externassem suas percepções (acerca da barbicha) para voltar a acompanhar a leitura.

Nesta versão, o lobo tenta persuadir o terceiro porquinho ao convidá-lo para ir à feira comprar nabos e, no dia seguinte, uma batedeira de manteiga. Por acreditarmos que para algumas crianças esses dois elementos pudessem ser desconhecidos, devido a situação socioeconômica, levamos fotografias impressas que foram expostas concomitantes à leitura. Muitas crianças ao verem as imagens falaram:

W: Professora, eu nunca vi esse nabo!

L: Eu não sei o que é, na minha casa a gente não come isso.

S: Essa batedeira é de fazer bolo?

P: Minha vó tem uma batedeira bem grande, professora!

Professora: Ah, então podemos comer uma salada de nabo, vocês querem? Essa batedeira é igual a da sua avó?

P: Não, a dela não é de madeira, é de plástico.

Quando P relata que sua avó também tem uma batedeira, é possível reconhecer que faz uso da estratégia da conexão texto-leitor, pois o referencial foi sua própria vida. Esta relação construída pela criança pode ser compreendida como apreciação estética do texto, uma vez que a construção do pensamento se faz nesse exercício de comparação entre os elementos reais e ficcionais.

Na sequência, para indicar a finalização da história, a frase cantada foi: “*E essa história entrou pela porta e saiu pela janela, quem não souber contar, vai ficar banguela*”. Logo depois, H iniciou uma contestação. Aqui, é importante mencionar que, a narrativa analisada tem como uma característica o anúncio antecipado do lobo como estratégia para enganar o porquinho, todavia todas as suas tentativas falharam, o que fez com que caísse no caldeirão de água quente.

H: Mas como esse lobo avisa o que vai fazer, por isso se queimou e virou sopa!

Professora: Então, e ele ficou queimado, entregou seu plano para o porquinho!

W: É, ele ficou queimado a bunda.

A: E ele ficou andando igual um bebo [bêbado].

Professora: Igual a um bêbado? E como que é isso?

Nesse momento, A se colocou no chão e andou com o apoio das mãos e dos pés, como se estivesse engatinhando. As crianças se divertiram e imitaram a colega na expressão corporal do que seria a caminhada do lobo após ter se queimado no caldeirão dos porquinhos, mesmo com a informação de que tinha virado jantar.

É possível identificar que as EL são pertinentes ao contexto em que a literatura é vivenciada com as crianças. Ao expor a relação entre como o lobo caminhou após ter-se queimado e como o bêbado caminha, A estabeleceu uma conexão texto-leitor, em que “As chamadas de texto para o leitor são aquelas em que, na leitura, ele estabelece conexões com episódios da sua própria vida” (Giroto; Souza, 2010, p. 50). Esta conexão possibilitou com que as demais crianças participassem a partir do elemento apresentado por A, elas se envolveram ao imitar a expressão corporal teatralizada pela colega. Com isso, é possível constatar que as EL possibilitam a apreciação do texto também no coletivo.

Aqui retomamos a importância do tempo das vivências para que as crianças pudessem elaborar os sentidos, pois só foi possível que elas criassem essa brincadeira (de imitar o lobo a partir da imagem de um bêbado) pelo tempo de inteireza do presente. Na discussão tecida na segunda seção trouxemos a reflexão de Kohan (2019, p.13) sobre a necessidade de vivenciar o tempo presente na educação infantil. “O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca”.

Depois de proferir sem mostrar as imagens, a narrativa foi apresentada de modo que as crianças pudessem apreciar as ilustrações e com isso construir uma nova leitura.

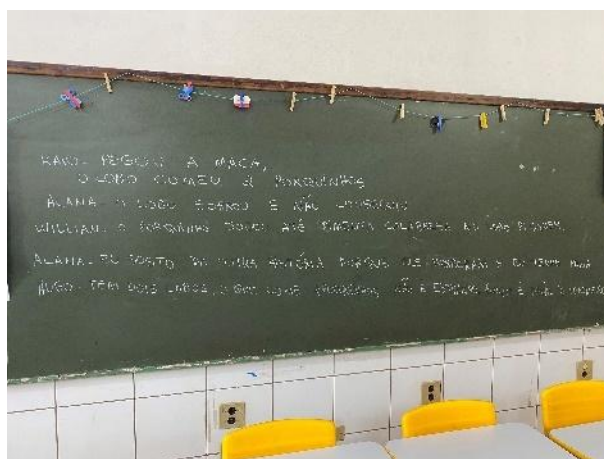
Figura 27 – Observação das ilustrações



Fonte: Acervo da autora.

Dando sequência, foi proposta às crianças a organização do segundo cartaz a partir da pergunta norteadora: O que vocês lembram da história dos Três Porquinhos que nós conhecemos ontem? Esta pergunta possibilitou um diálogo em que as crianças pudessem expressar os sentidos construídos em referência ao texto de Jacobs (1947).

Figura 28 – Frases para elaboração do segundo cartaz



Fonte: Acervo da autora.

O primeiro cartaz com os conhecimentos prévios da turma foi exposto ao lado do segundo (com as compreensões da versão de Jacobs), a fim de contribuir para respondermos sobre as percepções que tinham antes de escutarem a história. Isso foi pensado dentro da organização das EL dos conhecimentos prévios e da conexão texto–texto, porém, na fala de uma criança (L), ela apontou para o fato de conhecer uma versão da história em que o lobo tentava comer os porquinhos, mas não conseguia, diferentemente do texto apresentado, conforme conversa a seguir:

Professora: Para nós continuarmos conhecendo a história dos três porquinhos, vamos ler o que vocês falaram antes de escutarem a história do livro. Vocês se lembram que tinham colegas que não sabiam sobre essa aventura?

A: Era B que não conhecia!

Professora: Sim, tinha ele e outros que não conheciam. Mas agora, quero ler o que vocês sabiam sobre a história e me falaram; ficou escrito aqui nesse cartaz.

Fizemos a leitura do que elas já tinham apontado e questionamos sobre o que tinham percebido de diferente em relação ao texto de Jacobs (1947). As afirmações de K, A, W e H foram escritas na lousa compondo o segundo cartaz, tal como exposto a seguir.

Quadro 16 – Frases proferidas pelas crianças e escritas na lousa

Sentidos construídos a partir da história
K: Pegou a maçã, o lobo comeu dois porquinhos.
A: O lobo soprou e não conseguiu.
W: O porquinho jogou até pimenta calabresa no lobo para comer.
A: Eu gosto da outra história, porque eles morreram e eu tenho pena.
H: Tem dois lobos, o que come dois porquinhos não é estranho porque é igual o verdadeiro.

Fonte: Elaboração própria.

Ao trazer o elemento da pimenta calabresa, que não está presente na narrativa, W estabelece uma conexão texto-leitor ao mencionar um tempero que possivelmente seja utilizado na cozinha da sua casa. São conexões como essas que demonstram a estrutura dos pensamentos que as crianças elaboram a partir da interação com o texto literário. Ao ampliar a narrativa com a calabresa, a criança evidencia a associação entre o real e a fantasia, num diálogo em que não há a preponderância de um aspecto sob o outro. Para Vigotski (2014, p. 12) a imaginação tem uma “função vitalmente necessária”, já que:

[...] a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação.

Outra apreciação que merece destaque é a apresentada por A “*Eu gosto da outra história, porque eles morreram e eu tenho pena.*” Aqui vemos que a criança tem um repertório literário, pois por meio da sua fala traz outra versão da narrativa, que não foi trabalhada com a turma pela professora. Ressaltamos que o sentimento “pena” é despertado a partir das comparações que consegue estabelecer. Ainda sobre esse diálogo, quando ela falou sobre uma versão da história em que o lobo não comia os porquinhos, mas se transformava em jantar para o

porquinho, faz referência à versão mais conhecida do conto, que, por muitas vezes, é o que as crianças têm acesso. Essa constatação foi apresentada durante a ativação dos conhecimentos prévios, pois as crianças citam a versão em que os três porquinhos se salvam do lobo.

Neste momento compreendemos que A buscou em seu repertório aquilo que Vigotski (2014) pontuou como importante para o imaginário, que se constrói a partir das vivências que lhes são propiciadas. Quando ela diz que sente pena dos porquinhos que morreram há uma sensibilização construída a partir da literatura, mesmo que não seja o foco desta tese, aqui recuperamos a importância dos temas fraturantes²³ na formação leitora das crianças. Muitas vezes o que se oferece às crianças são leituras higienizadas a fim de “poupá-las”, no entanto, defendemos que são textos e mediações como essas que permitem a elaboração dos sentimentos.

Essa questão dialoga com o que foi proposto por Souza, Martins Neto e Girotto (2016, p. 196): “Trata-se de ver a realidade de outros pontos de vista (melhores ou piores), o que permite ler não apenas a obra, mas também e, principalmente, o mundo, o ‘outro’ e a si mesmo”. Ao expor sua perspectiva, ela escuta a si mesma e se faz presente enquanto sujeito para as outras crianças, exercício importante para o que compreendemos enquanto construção da subjetividade.

Após a proferição do conto clássico, versão de Jacobs, em que o lobo come dois porquinhos, mas depois vira jantar do porquinho que tinha a casa feita de tijolos, H fez uma conexão e elaborou uma hipótese comparando a figura do lobo. Ao retomar os conhecimentos prévios e questionar o que tinham percebido de diferente em relação ao que conheciam, H disse: *“Tem dois lobos, o que come dois porquinhos e o que não come. O que come não é estranho, porque é igual o verdadeiro”*. Isso ocorreu a partir de outros textos e do contexto, o que demonstra reconhecer que o lobo é um animal real. Dessa forma, continuamos o diálogo:

Professora: Qual é esse lobo verdadeiro?

H: O lobo animal, que fica na floresta.

Professora: Entendi, então você acredita que, por estar na história, ele não é mais esse animal da floresta?

H: Ele só é diferente.

²³A noção de temas fraturantes que temos parte do trabalho desenvolvido pela pesquisadora Andréia de Oliveira de Alencar Iguma (2019, p. 109) que compreende “Assim, quando se escreve uma literatura que aborda temas que rompem com o que é permitido, possibilitando que crianças e jovens tenham acesso a diferentes problemáticas e assuntos que constituem a nossa existência, podemos compreendê-los como fraturantes, ou seja, fraturam e expõem aquilo que não era permitido”.

É interessante observar como as crianças lidam com o pacto da suspensão da descrença (Cademartori, 2010) na ficção. Nessa conversa está tudo resolvido e a problematização apresentada está posta: existem dois lobos, e um se parece mais com o real. Não houve necessidade de explicação para o pensamento de H, uma vez que “Na experiência da criança não há limites rígidos entre imaginação e realidade; a forma peculiar como a criança é capaz de lidar com o mundo objetivo nos permite uma compreensão mais profunda dos mecanismos que regem a atividade criadora” (Jobim e Souza, 2016, p. 33).

Essa ficção é concebida como elemento fundante da literatura, por isso, as crianças precisam desses encontros, do encontro com o que é próprio da vida, como sinalizou Azevedo (1999, p. 2):

A literatura, em resumo, utiliza a ficção (fala da verdade inventada e não da ocorrida de fato), a linguagem poética (que costuma ser lúdica, conotativa, ambígua, está preocupada com o ritmo, com a sonoridade, pode inventar palavras, usar trocadilhos, etc.), tem como objetivo fundamental a motivação estética (portanto, a diversão, o prazer pelo prazer) e ainda, a meu ver, representa sempre uma determinada e subjetiva especulação, não uma lição, sobre o exercício da existência.

Ainda durante a conversa sobre o conto, D estabeleceu uma conexão texto–leitor que culminou na produção de um desenho coletivo. Ele nos contou que queria desenhar o porco do jogo Minecraft²⁴, e mencionamos que não conhecíamos esse porco. Então ele questionou se já tínhamos jogado, e respondemos que não, logo ele explicou que era fácil jogar, era só falar Minecraft no Play Store, baixar e jogar. E assim foi proposto para a turma o desenho da história dos três porquinhos.

Convém frisar que não estava no planejamento fazer um intervalo entre a primeira e a segunda versão do conto, todavia, como o desejo surgiu do interesse das crianças, organizamos um contexto de desenho coletivo. Essa vontade dialoga com o que Colomer (2007) aponta como direcionamento para ampliar a ressonância das crianças em relação ao texto literário. Para a autora, isso pode acontecer pela conversação, pelo desenho, entre outros. As imagens na sequência apresentam os três desenhos produzidos, e não é nossa intenção analisá-los, apenas evidenciar como as crianças interagiram com o texto e desejaram registrar aquilo que elaboraram.

²⁴ Minecraft é um jogo eletrônico de uma plataforma *on-line* que propõe a construção de diferentes cenários por meio de blocos de montar.

Figura 29 – Sequência de desenho coletivo



Fonte: Acervo da autora.

Todas as produções das crianças, sejam elas pela escrita da professora, por imagens das vivências ou pelos desenhos, são possibilidades de valorizar aquilo que elas desenvolveram na instituição. Os espaços precisam comunicar e tornar visível que elas são protagonistas na sala. Nessa perspectiva, de expor aquilo que foi possível construir a partir do procedimento metodológico com as EL, apresentaremos a proferição do segundo texto.

Como intencionalidade das EL, a vivência proposta para a turma foi contemplar outra versão do conto dos três porquinhos. Nesse contexto, as crianças já estavam com seus conhecimentos prévios ativados e tinham um repertório sobre a história.

A escolha do segundo texto se deu por compreender que outras versões do conto deveriam ser apreciadas pela turma e ampliariam conhecimentos com as diferenças entre as histórias, inclusive de narrador e de ponto de vista. O livro selecionado foi *A verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieszka, ilustrada por Lane Smith, traduzida por Pedro Maia e publicada pela editora Companhia das Letrinhas em 2005. O texto narra a história de Alex, um lobo que decide contar a sua versão sobre o que teria ocorrido com os três porquinhos e por que as pessoas o chamavam de lobo mau.

Figura 30 – Capa do livro A verdadeira história dos três porquinhos! (2005)



Fonte: Scieszka (2005).

Para iniciar o segundo momento com as EL, primeiro o livro de Scieszka foi mostrado, de forma a estimular que as crianças desenvolvessem suas inferências. A leitura começou com o ritual já conhecido da turma: “Atenção! [bater palmas duas vezes] Concentração! [bater palmas duas vezes] A história vai começar!” Em todas os procedimentos, a organização da sala para o momento da história já era comum para as crianças. Algumas ajudavam na disposição das cadeiras, outras diziam: “Já sei, vai contar história!” Retomamos esse aspecto para elucidar que o contato com a literatura de forma frequente pode ganhar uma caracterização de algo permanente na rotina, não com sentido mecânico, mas de algo que pertence ao contexto do grupo.

Em continuidade à retomada da narrativa e da proferição, ao mostrar o livro ocorreu o seguinte diálogo:

Professora: Este é o livro que contém a outra versão da história dos três porquinhos.

Observando a capa, como vocês pensam que será a história?

E: Parece que é de um furacão, mas da boca do lobo!

A: E ele vai soprar muito!

N: Mas esse lobo tem óculos?

Professora: Sim, N, ele está de óculos, vejam pessoal!

S: Então ele já é velhinho.

Ao observar a capa do livro em que o lobo assopra, E constrói uma conexão texto-mundo em que “[...] são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global [...]” (Giroto e Souza, 2010, p. 69) ao destacar que parece um furacão da boca do lobo. Todavia, ao

inserir a conjunção adversativa “mas” é possível perceber a capacidade da criança em separar o elemento real da fantasia, como também sua perspicácia ao relacionar a potência de um furacão com o sopro do lobo que é capaz de destruir a casa dos três porquinhos.

A percepção de S ao associar o uso do óculos com a velhice é rica no que concerne ao seu olhar para o outro, pois aqui é possível inferir que no seu contexto o uso desse acessório pode ser um marcador de tempo e como essa relação evidencia sua atividade imaginativa a partir desse exercício combinatório entre a fantasia e a memória (Vigotski, 2014). Ao elaborar a conexão entre a velhice e o uso de óculos, na leitura da ilustração da capa do livro, ela recorre a memória para concluir que por isso o lobo é um velhinho.

Quando a contracapa foi apresentada, (nela há a ilustração das três casas dos porquinhos, uma de palha, outra de madeira e uma de tijolos, as casas estão destacadas em meio a várias passagens literárias), P e outras crianças participaram do diálogo:

P: Ah, tem casa de porquinhos também.

Professora: E quem será que irá contar essa história?

H: O lobo.

N: A Chapeuzinho.

E: O diretor.

Professora: O diretor [da escola]? Mas porque ele estaria nessa história?

E: Ele gosta de contar as coisas [dá risada nesse momento].

Professora: H, por que você acha que o lobo irá nos contar a história?

H: Porque ele aparece grandão na capa.

Professora: Está bem, antes de descobrirmos quem contará e como será a história desse livro, vamos só relemburar o que aconteceu na primeira história dos três porquinhos.

Ao questionar sobre a figura do narrador deste livro, as crianças apresentam relações entre elementos da fantasia e do real, tal como exposto no diálogo acima. Quando N infere que a Chapeuzinho poderia ser a narradora, percebemos que seu repertório contempla outras histórias quem trazem o lobo como personagem. Ao responder que o lobo poderia ser o narrador, H infere com base na leitura que realiza da ilustração na capa e justifica com a premissa de é “Porque ele aparece grandão na capa”. Nesse aspecto, pontuamos acerca da ilustração como um modo de contar o texto, da intencionalidade que o ilustrador apresenta ao leitor. Este elemento do projeto gráfico do livro provoca no leitor essa possibilidade de imaginar e refletir a partir do que vê (Ramos, 2020).

Outro ponto que nos despertou a atenção foi a possibilidade do diretor ser o narrador, tal como elucidado por E que, ao ser questionado sobre essa opção, respondeu: “*Ele gosta de contar as coisas*”. Esta inferência está associada a presença recorrente do diretor na sala de aula, seja para levar informações acerca do funcionamento da escola ou, ainda, para contar pequenas anedotas.

A recorrência entre a fantasia e o real, tal como exposto nesta seção de análise, é um ponto importante desta pesquisa porque evidencia a interação da criança com o texto literário a partir dos procedimentos metodológicos que vivenciaram, e tem a fantasia como um recurso na construção da subjetividade.

Compreendemos, a partir dos diálogos, que as inferências são parte das estratégias e do estímulo para que as crianças possam pensar sobre textos e imagens. Desse modo, “fazemos inferências em nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e ‘não visuais’ de um texto” (Giroto; Souza, 2010, p. 75). Ao inferir que seria o lobo que contaria a história, H fez associação com a imagem grande do lobo na capa como alguém que teria mais evidência na história, percepção que corrobora com a premissa das autoras, ao apontarem que os leitores utilizam os conhecimentos que já possuem relacionando com aquilo que lhes é apresentado.

Retomamos, após o diálogo exposto com as crianças, a primeira história dos três porquinhos, a do livro de Jacobs (1947), que se fez presente como possibilidade de referência para despertar as lembranças. O texto foi retomado por meio da leitura das ilustrações, e as crianças verbalizaram os acontecimentos nessa associação. Depois dessa recuperação nos organizamos para a proferição do segundo livro.

Figura 31 – Proferição do livro *A verdadeira história dos três porquinhos!*



Fonte: Acervo da autora.

Durante a proferição, as crianças demonstraram muito interesse em entender a versão do lobo sobre o que teria acontecido com os porquinhos. A cada situação que a personagem relatava, as crianças expressavam solidariedade e acolhimento, falas como “coitado do lobo”, “de novo isso aconteceu?” e “ele só estava gripado!” corroboram para uma escuta muito significativa proveniente da vivência literária, na possibilidade de elaborar sentido. Quando a leitura da narrativa foi finalizada, A iniciou o diálogo transcrito a seguir:

A: Mas como ele ia deixar os porquinhos sem comer?

H: Ele come carne, é o lobo que parece o verdadeiro [em referência à primeira história, quando também comparou a personagem com o animal real].

A: E olha, professora, a cara feia do policial é um porco [apontando para a última página do livro].

Professora: Realmente, se ele come carne, não poderia deixar de comer os porquinhos.

Ele se parece muito com um lobo verdadeiro, H, como você já tinha pensado na primeira história. E um policial porco? Como isso aconteceu?

E: Só tinha porco lá, até o policial.

Professora: Quase uma cidade de porcos!

A: Por isso o lobo ficava gripado [deu risada].

Professora: Agora vamos continuar conversando sobre essa história, mas vamos organizar nosso cartaz, do mesmo jeito que fizemos no primeiro livro.

Ao observar as afirmações de H sobre o lobo verdadeiro (em referência ao que caracterizou como real) e o lobo da história, podemos perceber que ela testou e comprovou sua hipótese inicial (de que o lobo que come os porquinhos se parece com o lobo verdadeiro). Notar esta relação implica pensarmos que, de modo não convencional, a criança leu o texto, uma vez que expôs as estratégias de inferência, conexão e sentidos atribuídos a ele. Quando, em tom de constatação, verbalizou seu pensamento, aponta para a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na construção dos sentidos:

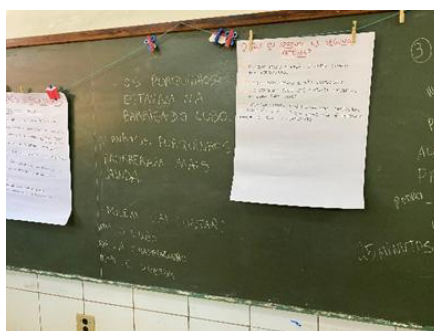
[...] a construção de sentidos não resulta apenas do ato de identificar palavras, mas do processo árduo de relacionar o que se lê com o conhecimento que se tem sobre o que se lê. Nesse sentido, é também papel da escola formar estudantes leitores de textos literários, e incluir – na Educação Infantil, inclusive – ações pedagógicas cujo foco seja a literatura infantil (Souza; Martins Neto; Girotto, 2016, p. 196).

É interessante frisar que nas vivências as crianças percebem o texto, todavia, também estão construindo uma relação em que se sintam validadas para falar e ser ouvidas, como, por exemplo, H ao retomar a constatação de que o lobo se parece com o verdadeiro por ser carnívoro: *“Ele come carne, é o lobo que parece o verdadeiro”*. Aqui, relembramos que durante a prática a criança estava sentindo orgulho de si por ter assimilado a justificativa do lobo em comer os porquinhos. Muitas delas permanecem em silêncio, mas não com ausência de pensamento, assim, compreender essa premissa na pesquisa é reconhecer que há muito para avançar. Não obstante, é preciso garantir que as crianças tenham acesso a diversas práticas de interação com o texto literário como direito.

Outro ponto relevante apresentado no diálogo transcrito acima: *“E olha, professora, a cara feia do policial é um porco”*, feita por A ao analisar a ilustração mostra que houve uma quebra de previsibilidade ao transformar a personagem porco, comumente conhecida nos contos como boas, em uma figura de autoridade lida pela criança como feia. Neste momento compreendemos que os conhecimentos prévios foram fundamentais para que essa mobilização interna acontecesse, conforme discutido por Souza e Modesto-Silva (2020, p.20) *“É o conhecimento prévio que favorece o uso da estratégia conexão e permite a relação entre o que as crianças sabem e os elementos verbais e visuais da narrativa”*.

Na próxima figura constam os cartazes organizados para a finalização da proposta com as EL com o conto dos três porquinhos.

Figura 32 – Elaboração do terceiro cartaz



Fonte: Acervo da autora.

Esse cartaz foi produzido a partir do diálogo exposto na sequência:

Professora: Agora vamos pensar sobre o que tinha de interessante na história que vocês acabaram de escutar.

A: Que tem polícia nessa história.

H: Que o lobo usa gravata e roupa.

P: Que a casa de madeira falou lenha [mudança de terminologia de uma história para outra].

Professora: Como vocês sabem disso?

H: Porque dá pra ver a roupa dele.

A: Ele foi preso, e a polícia prende.

Professora: E vocês concordam com a prisão do lobo?

A: Acho que o lobo comeu mesmo e foi preso.

P: Não foi certo porque ele derrubou sem querer.

Professora: Mas como foi isso de sem querer?

P: É que ele só estava espirrando.

E: E os porquinhos estavam na barriga do lobo.

A: Os porquinhos morreram mais ainda.

Professora: Como assim? Morreram mais?

A: É, da casa que caiu e do lobo que comeu.

Professora: Eu queria saber de qual história vocês mais gostaram?

E: Dessa que tem a polícia.

A: Eu, da outra.

Professora: A primeira, do livro vermelho? Por quê?

A: Porque o lobo mau morreu!

Professora: E você, H?

H: A do lobo preso.

Professora: E você, P?

P: A do lobo que morreu.

Ao retomar os aspectos das histórias, algumas apreciações foram elaboradas pelas crianças. Ao pontuar uma percepção no uso das palavras com o mesmo sentido, P, apresenta uma compreensão na substituição do termo madeira por lenha, conforme consta no texto proferido. Esta vivência amplia, também, o vocabulário das crianças, numa interação com a linguagem e com a junção das duas versões. Esta ação corrobora com a perspectiva discutida por Ribeiro *et al* (2016, p.94): “O pequeno leitor imagina situações, ações e falas, baseado em suas experiências, no que já viu, ouviu, sentiu, percebeu e no que constitui a sua história e a sua vivência. O pequeno leitor imagina com base naquilo que já aprendeu e naquilo que apropriou da cultura humana”.

Outra percepção apresentada pelas crianças refere-se à intensidade da morte dos porquinhos, quando A diz: “*Os porquinhos morreram mais ainda*”, há uma constatação de que morreram quando a casa caiu e, depois, ao serem comidos pelo lobo. Aqui, reiteramos o modo como a criança interage com o texto, ao se aprofundar em camadas que não são explícitas na narrativa, mas que indicam uma análise combinatória dos elementos e da sequência dos fatos. Expressar que os porquinhos morreram duas vezes é uma construção apreciativa que só é possível em vivências que a criança tenha espaço para elaborar e externar suas compreensões.

Há ainda a predileção pela versão que tem a morte do lobo como desfecho. Analisamos essa preferência como reflexo de uma sociedade que incute por meio do senso comum uma visão polarizada acerca dos comportamentos humanos, ou se é bom ou se é mau, e nesse contexto, aqui a morte aparece como uma punição, uma vez que o lobo é mau.

Naquele momento, as outras crianças não estavam mais tão conectadas com a conversa acerca do livro. Isso não significa que de todo modo estavam ausentes, mas afastaram-se do nosso círculo, permanecendo na sala. Ressaltamos este aspecto a fim de evidenciar que as vivências literárias envolvem as crianças como um momento de compartilhamento.

Finalizamos, assim a explanação, da história dos três porquinhos nas suas duas propostas. Diante disso, compartilhamos da premissa que Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020, p. 32) consolidam acerca do trabalho com as EL na educação infantil:

[...] a criança é um ser pensante e [...] o papel das instituições escolares é promover uma educação humanizadora, respeitando a criança como sujeito ativo no processo de humanização e entendendo a infância como uma etapa de desenvolvimento infantil. A leitura, dessa forma, pode e deve estar nesse processo.

A partir deste ponto apresentaremos os livros selecionados para o segundo momento (um mês depois dos primeiros procedimentos metodológicos com as EL), como já mencionado, nossa escolha foi pelo conto da Chapeuzinho Vermelho.

O primeiro foi o livro de imagem *Chapeuzinho Vermelho: do jeito que o lobo contou*, escrito e ilustrado por Mauricio Veneza e publicado pela editora Compór em 2011. O autor expõe uma narrativa que difere do conto nas suas primeiras versões publicadas, o que possibilita à criança uma nova percepção acerca da história e repertório para comparações e construção de preferências.

Figura 33 – Capa do livro *Chapeuzinho Vermelho: do jeito que o lobo contou* (2011)



Fonte: Veneza (2011).

Compreendemos por livro imagem o que explica Azevedo (1999, p. 4), ao classificar que livros de imagem

[...] são aqueles que contam histórias através de imagens, abdicando do texto verbal. Na verdade, podem ser didáticos ou não. Muita gente, curiosamente, acredita que os livros de imagens foram concebidos tendo em vista, exclusivamente, crianças pequenas, não alfabetizadas. Ora, vivemos num tempo onde a linguagem visual é extremamente representativa e faz parte da nossa vida cotidiana, vide o cinema, a televisão, vídeos, CD-ROMs, clips, publicidade etc. Não há nada que impeça um livro de imagens de ser dirigido, por exemplo, ao público adulto. Em outras palavras, os livros de imagem correspondem a uma linguagem que pode ser empregada de diversas maneiras.

Essa concepção está vinculada à proposta de ampliar o repertório de livros literários com as crianças. Ademais, para explorar o texto visual, a intencionalidade foi ativar os conhecimentos prévios na sala, anotando no quadro as percepções das crianças. Quanto à relação entre leitura e escrita na educação infantil, Corsino *et al.* (2016, p. 54) apontam para o fato de que:

De três anos e meio a seis anos: nessa etapa é importante que as crianças já tenham tido contato com a cultura escrita. O adulto se transformará no escriba, emprestando seu conhecimento do sistema de escrita para a criança, ainda que ela seja a verdadeira produtora e intérprete.

Assim, promover interação entre a linguagem escrita na educação infantil é uma possibilidade de garantir que elas tenham acesso a esse elemento e construam significados das práticas sociais em que oralidade e escrita se relacionam.

Dito isso, o diálogo que segue representa o momento de ativação de conhecimentos prévios sobre a história e a personagem:

Professora: Agora, nós faremos o mesmo exercício da história dos Três Porquinhos. Eu gostaria de saber o que vocês conhecem sobre a história da Chapeuzinho Vermelho?

H: Eu sei que tem o lobo, a Chapeuzinho e a vovozinha.

K: E a casa.

E: E os porquinhos [aqui é possível identificar que a criança estabeleceu uma conexão, porém ainda não estava ambientada no conto].

Professora: Porquinhos? Na história da Chapeuzinho tem porquinhos?

E: [Ele não expressou palavras, apenas deu risada.]

Professora: O que mais vocês conhecem sobre a história da Chapeuzinho?

H: O lobo quer comer a Chapeuzinho.

K: Ele quer fazer mingau.

S: O lobo se veste de vovozinha.

H: E colocou a vovó no armário.

K: O lobo vai atrás da vovó, o lobo come a vovó, e a Chapeuzinho corta a barriga e ajuda a vovó.

Professora: Quem corta a barriga? O lobo?

K: Não é lobo, é outra pessoa que ajuda.

Essa conversa, em seus pontos principais, foi registrada na lousa, conforme Figura 34 e Quadro 17.

Quadro 17 – Frases ditas pelas crianças e registradas na lousa

O que vocês conhecem sobre a história da Chapeuzinho Vermelho?

H: O lobo, a chapeuzinho e a vovozinha.

K: E a casa.

E: E os porquinhos

H: O lobo quer comer a chapeuzinho.

K: Fazer mingau.

S: O lobo se veste de vovozinha.

H: E colocou a vovó no armário.

K: O lobo vai atrás da vovó.

K: O lobo come a vovó e a chapeuzinho, corta a barriga e ajuda a vovó.

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência da ativação dos conhecimentos prévios, o livro físico foi apresentado para as crianças. A proposta foi explorarem a capa e inferirem acerca do que aconteceria na história.

Professora: Observem a capa deste livro, o que será que acontece nesta história?

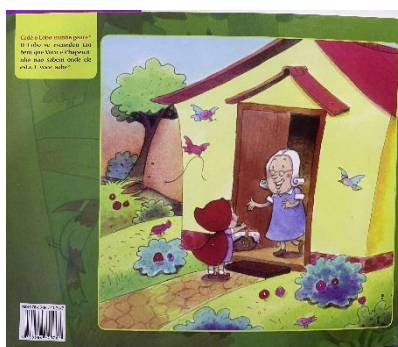
H: A história que a gente contou é a mesma do livro [em referência ao momento da ativação dos conhecimentos prévios, ao relacionar o conto da Chapeuzinho Vermelho].

Professora: Como você sabe que é a mesma história?

H: Olha a língua do lobo, tá assim pra comer a Chapeuzinho e a vovó.

Quando mostramos a contracapa, a inferência se confirmou para H, que disse: “*Olha aí, ele tá só esperando pra comer a Chapeuzinho*”. E K acrescentou: “*E tem a cesta de doces*”.

Figura 34 – Contracapa do livro



Fonte: Veneza (2011).

Ao analisar a capa do livro, H repara na língua do lobo e infere que ele estava se preparando para comer alguma coisa apetitosa. Ele constrói essa análise a partir de um gesto habitual relacionado que antecede a apreciação de um prato. Destacamos ainda, a perspicácia de H quando ao ler a contracapa e, observar o lobo escondido, reconhece que a sua hipótese estava certa.

Após essa breve exploração, as crianças foram comunicadas que a leitura do livro seria feita na sala de tecnologia, pois lá o veríamos numa tela bem grande. Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020, p. 19), ao examinarem as contribuições das EL, destacam:

No percurso de compreender as narrativas durante a educação infantil, as estratégias de compreensão leitora são ferramentas para o ensino efetivo de leitura, mesmo para as crianças que ainda não estão alfabetizadas, pois são úteis para que compreendam o texto lido por elas, mas também o texto apenas ouvido.

O contato com gêneros diversos, ilustrações, imagens, modos de contar, de visualizar o livro, são elementos que expandem o repertório das crianças na materialidade, na linguagem e na forma que elas podem se expressar. Estar numa sala com a projeção do livro físico em maior proporção foi significativo para que a ampliação do que foi mencionado fosse experimentado.

Ao projetar o livro, foi feita a leitura do título e depois a leitura das imagens.

Professora: Muito bem, olhem para a tela, o que podemos ver? [folha de rosto]

Crianças: A Chapeuzinho e a vovozinha.

Professora: E naquela casa, quem aparece?

H: A mãe dela, que ficou lá. [em referência à figura da mãe da Chapeuzinho Vermelho que se despede quando a menina sai de casa para visitar sua avó]

Professora: Vamos lá! E agora, o que está acontecendo? [na primeira página dupla projetada]

H: O lobo, ele está lá.

D: O lobo e a Chapeuzinho Vermelho.

Professora: E o que ela está fazendo?

H: Tá indo pra casa da vovozinha.

W: Não, ela tá cortando fruta, e o lobo ali no caminho.

Professora: Onde o lobo está?

W: Tá lá escondido.

Professora: E o que a Chapeuzinho leva na cesta?

T: Ela tem comida.

B: Tem doce.

L: Ela tem frutas.

Professora: E a cara do lobo, no que vocês acham que ele está pensando?

W: Em comer.

H: Vai comer a Chapeuzinho Vermelho.

[Próxima página.]

Professora: E agora, o que está acontecendo?

T: Chegou na casa da vovozinha.

K: Olha o lobo olhando.

Professora: O que será que ele vai fazer?

W: Ele vai lá comer, e tem uma bolsa.

Professora: E o que tem dentro dessa bolsa?

H: Tem uma faca, eu acho.

K: Tem nada.

W: Tem colher, garfo e faca.

Professora: Garfo, colher e faca para fazer o quê?

K: Pra cortar a vovozinha e a Chapeuzinho!

[Próxima página.]

Professora: Quem entrou na casa da vovó?

K: O lobo.

Professora: O que ele vai fazer?

T: Vai comer a Chapeuzinho e a vovozinha.

K: Vai comer o bolo.

Professora: Olha a cara da vovó, por que está desse jeito? O que ela está sentindo?

W: Ela tá com medo.

Professora: E a Chapeuzinho?

W: Tá ali na mesa.

Professora: O que elas estão fazendo?

S: Comendo o bolo.

Professora: Será que era o bolo que estava na cesta?

W: Não, era mingau.

Neste diálogo as crianças se apropriam dos objetos comuns aos humanos para os animais num jogo que contém elementos deste conto para elaborar inferências acerca do que poderia acontecer na história. A presença do comida, dos doces, das frutas estão na mesma perspectiva que a vovó e a Chapeuzinho, são alimentos que poderão ser degustados pelo lobo. A EL da inferência é apontada por Souza e Modesto-Silva (2020, p.21) como “A estratégia de inferência também incorpora as experiências do repertório do leitor ou ouvinte e, a partir dele, observa os detalhes que não estão explícitos no texto, criando expectativas ao ler nas entrelinhas”.

Há ainda neste diálogo, a aproximação com a crueldade apresentada por K ao inferir que a possibilidade de existir uma faca na bolsa do lobo seria para cortar a vovozinha e a Chapeuzinho. Lemos como cruel, pois, o que as versões apresentam e constam na ativação dos conhecimentos prévios não conversam com esta possibilidade, uma vez que, Chapeuzinho e vovó sempre foram engolidas, e o leitor não questiona a veracidade a partir do pacto ficcional,

no entanto, quando a criança traz a possibilidade da faca na bolsa, nota-se que ela está munida de elementos reais.

Por meio do diálogo estabelecido entre professora e crianças é possível recuperar as interações a partir das inferências que as crianças elaboram na leitura do livro. Ao pensar a partir das imagens e imaginar os desdobramentos possíveis, elas constroem coletivamente uma análise com elementos do repertório ficcional e real.

Este repertório possibilitou a elaboração de conexões a partir da apropriação da palavra mingau, que apareceu duas vezes nas percepções das crianças, e embora não tenha uma referência direta com a história, faz parte da canção “Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau, eu pego as criancinhas pra fazer mingau”. Essa conexão texto–texto foi apresentada por H, que indicou conhecer a música da instituição que frequentou no ano anterior. Nesse sentido, Souza e Modesto-Silva (2020, p. 20) argumentam que “As conexões podem ser feitas entre texto, isto é, entre um livro lido e outra história, filme, música ou desenho animado”.

Ainda referente ao diálogo estabelecido na vivência:

Professora: E daquela bolsa que o lobo está carregando, o que será que ele irá tirar?

S: Uma faca, uma colher.

Professora: [com música de suspense indicou que a próxima página seria apresentada.]

H: Eu acho que ele vai tirar um prato pra comer o bolo.

B: Um garfo pra comer.

E: Um prato pra comer o bolo.

[Quando a próxima página aparece:]

W: Oxe!

H: Ué, um guaraná?!

W: É um suco pra comer o bolo, e ficou todo mundo alegre.

E: Ah, então não era nada, achei que era outro negócio, tem mais alguma coisa?

Professora: E assim, essa história entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra.

Ao finalizar, E indagou se haveria “mais alguma coisa”, como se o final apresentado não fosse condizente com a expectativa criada a partir dos textos lidos nas vivências que compõe esta prática. Esta quebra de expectativa é importante no processo de formação de leitores que vai na contramão do discurso do senso comum de que a literatura é um lugar confortável. Formar leitores, indiferente da faixa etária, é apresentar a pluralidade de

possibilidades diante de um texto, alguns com final fechado, outros abertos. Reiteramos a discussão acurada por Cademartori (2010), já apresentada nesta tese na seção 3, de que obras com qualidade e que respeitam o leitor ampliam a atribuição de sentidos.

Destarte, ao pensar acerca da mediação, podemos considerar que é necessário um direcionamento na proferição, conforme exploraram Corsino *et al.* (2016, p. 25).

Ora atrás das palavras, ora à frente delas, as crianças vão acompanhando a leitura pela voz, geralmente, de um adulto. Vão seguindo o texto guiadas pelos olhares, gestos, entonações e pausas do leitor intérprete. E é essa leitura de ouvido, a partir da performance do outro que empresta sua voz ao texto, que possibilita às crianças pequenas entrarem no texto escrito. Entretanto, entrar é mais que acompanhar, é compreender, pensar, imaginar e até mesmo ser capturado pelo texto.

Para que a segunda versão escolhida fosse apresentada para a turma, retomamos alguns aspectos dos conhecimentos prévios que elas apresentaram e fizemos uma conversa sobre o livro de imagem a que tiveram acesso. Desse modo, organizamo-nos em círculo, com todas sentadas no chão.

Figura 35 – Conversa introdutória



Fonte: Acervo da autora.

Naquela ocasião, o diálogo aconteceu como transcrito a seguir:

Professora: Vocês se lembram do que aconteceu nessa história?

K: Tinha o lobo, a vovó e a Chapeuzinho.

W: E tinha aquela bolsa ali [apontando para a ilustração do livro].

Professora: Tinha uma bolsa mesmo, e o que o lobo carregava dentro dela?

W: Era só um guaraná.

K: Guaraná.

S: A bolsa com o refri dentro.

Professora: Mas antes, o que a gente achava que tinha dentro?

S: O garfo, a faca.

H: Tinha a faca.

W: O garfo

Professora: E nós pensávamos que o garfo, a faca, eram para o lobo fazer o quê?

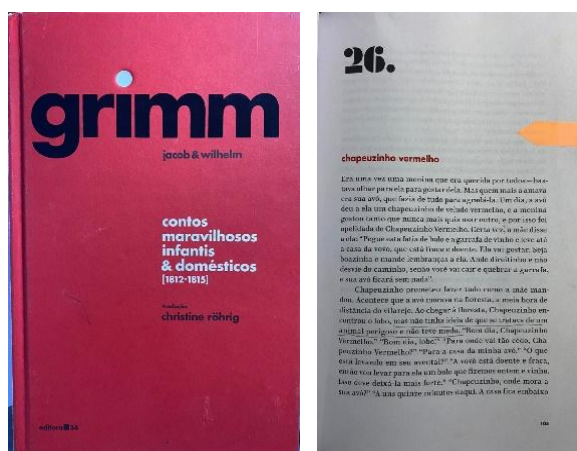
H: Era pra comer a Chapeuzinho.

Professora: Isso, a gente achou que era para comer a Chapeuzinho, mas era para comer o bolo. Então vejam como nós podemos pensar uma coisa e depois, ao conhecer a história, isso pode mudar.

Esta conversa, caracterizada como introdutória, contribuiu na preparação das crianças para a escuta e a ambientação da próxima narrativa. Naquele momento, alguns questionamentos foram feitos pela mediadora na perspectiva das EL denominadas “perguntas ao texto” (Souza, 2019), que tem como propósito favorecer a compreensão de aspectos da história. Portanto, nosso objetivo foi deixar visível para as crianças o que elas já conheciam de uma versão, para, então, escutarem a proferição do segundo livro e além de ampliarem o repertório literário estabelecerem conexões.

Ao apresentar o livro *Contos maravilhosos infantis e domésticos [1812–1815]*, de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, traduzido por Christine Röhrig e publicado pela Editora 34, em 2018, tivemos como intenção explicitar para as crianças que neste livro conheceriam uma das primeiras versões da história da Chapeuzinho Vermelho. Um conto de fadas que é clássico, com ampla significação e difusão (Moraes, 2022).

Figura 36 – Livro *Contos maravilhosos infantis e domésticos [1812–1815]* (2018)



Fonte: Grimm e Grimm (2018).

A organização das crianças seguiu conforme a Figura 36 (p. 139). Ao mostrar o livro, elas ficaram impressionadas com a espessura, uma vez que contém mais de 600 páginas e para a maioria foi a primeira vez que tiveram contato com um livro nesta dimensão. Foi feita a proferição como modo de dizer o texto e adotamos as EL perguntas ao texto e visualização como procedimentos metodológicos para estimular a interação das crianças com o conto.

Ao finalizar a proferição, percebemos que, pela extensão do texto, as crianças ficaram dispersas e um pouco cansadas, diferente das outras práticas em que os textos eram menores. Desse modo, propomos a conversa a partir de perguntas norteadoras.

Professora: Vocês perceberam alguma diferença nesta história com as outras que vocês já conheciam?

S: O lobo também queria comer a Chapeuzinho e a vovozinha.

E: Esse lobo também é perigoso.

Professora: Esta história tinha o lobo, a Chapeuzinho e a vovó, como nas outras que vocês comentaram. E por que essa menina era chamada de Chapeuzinho Vermelho?

H: Ué, ela tinha o chapéu vermelho que ganhou da vovozinha [em tom de obviedade].

P: Ela tinha um gorro vermelho.

Professora: Ela usava esse gorro porque gostava muito, era presente da sua vó. E quantos anos vocês acham que a Chapeuzinho tinha?

N: Acho que quatro.

K: Tem oito.

H: Eu acho que tem cinco anos.

Professora: Então ela era uma criança, pelo que vocês pensam, tinha quase a mesma idade que vocês. Se ela era uma criança, por que foi sozinha levar a comida e a bebida para sua vó?

S: Porque a mãe dela tava cansada.

T: Ela tinha preguiça.

S: Ela só queria dormir.

K: Estava doente.

P: Estava cansada do serviço.

Professora: E o que aconteceu quando a Chapeuzinho saiu de casa e seguiu outro caminho? O que será que ela sentiu?

N: Ela foi passeando, mas não sabia que o lobo era mau.

W: Ela era teimosa.

Professora: Ela não sabia que o lobo era mau, mas como que nós podemos saber se alguma coisa é boa ou não? O que vocês pensam sobre isso?

O diálogo estabelecido no momento da mediação mostra a riqueza da capacidade criativa das crianças ao analisarem camadas do texto que não estão explícitas ao leitor. Essas análises são possíveis a partir da mediação e, principalmente do reconhecimento de que as crianças, desde a educação infantil, podem elaborar sentidos sobre o texto literário em vivências com essa intencionalidade. É importante mencionar que neste momento as crianças já possuíam um repertório de histórias com lobo, uma vez que, em outras práticas também foram apresentadas narrativas com esta personagem, o que contribuiu para um acúmulo de características que corresponderem ao lobo, como, por exemplo, a constatação feita por E de que o lobo também era perigoso. Todavia, N compreendeu de um outro modo, pois justificou que a Chapeuzinho escolheu ir por outro caminho, pois não sabia que o lobo era mau.

Outra percepção elaborada durante a mediação se deu a partir do questionamento feito pela professora: *“E quantos anos vocês acham que a Chapeuzinho tinha?”*. As respostas indicaram uma aproximação com a delas e, inferimos que isso pode ter acontecido pelas características de uma menina que visita sua avó, de uma personagem que ainda recebe orientação da sua mãe e pelas ilustrações dos livros apresentados à turma, como, por exemplo no livro *Chapeuzinho Vermelho: do jeito que o lobo contou* (Veneza, 2011).

Em continuidade das interações possíveis com o texto, quando as crianças foram indagadas acerca do motivo pelo qual Chapeuzinho foi sozinha levar a cesta para sua avó, algumas conexões foram estabelecidas a partir das suas vivências. É interessante observar que, a justificativa tecida por S: *“Porque a mãe dela tava cansada”*, foi basilar para as inferências das demais crianças que compactuaram com a percepção da colega e mencionaram que a mãe da Chapeuzinho estava cansada, numa alusão aos contextos familiares em que a mãe trabalha fora ou está ocupada com os serviços domésticos.

A pergunta aberta no fechamento do diálogo elaborada pela professora teve como intencionalidade o exercício do pensamento, na premissa de uma reflexão que pudesse ser desenvolvida pelas crianças. neste momento, ao contrário das outras vivências, as respostas não foram imediatas, nem tampouco coletivas. Observamos um grau de dificuldade na elaboração, talvez porque, ao tentar deslocar do campo ficcional e trazer para o campo prosaico tenha sido mais desafiador. Todavia, as crianças que tentaram responder trouxeram exemplos de outras histórias que atribuíam características relacionadas a algo ruim. Como exemplo, falaram da lenda do lobisomem, do homem do saco. Assim, nas conexões texto–texto, conseguiram propor

similitudes. Lemos a ausência de respostas como possibilidade de elaboração do que não é medido no tempo de uma vivência, uma vez que, o que é subjetivo a cada sujeito nem sempre será alcançado.

Em continuidade:

Professora: E nós podemos ter a sensação de que alguma coisa não está boa?

S: Às vezes tem uma pessoa na casa, fica andando em volta, nós vemos a sombra, mas ela saiu de casa, estava tentando pedir ajuda.

Professora: Então podemos sentir, ter a sensação quando alguma coisa diferente e que às vezes pode não ser boa irá acontecer. Mais alguém que falar sobre isso?

P: O outro lobo, professora, será que era a mãe do lobo que morreu, ou o pai? [Em referência à segunda história apresentada no conto, quando outro lobo voltou para tentar comer a chapeuzinho e a vovó.]

No diálogo acima P infere que talvez o lobo que retornou não seja o mesmo da história, mas o pai ou a mãe. Esta percepção nasce da ideia de que se o lobo morreu ele não retornaria, todavia, outro membro da alcateia, sim. Esse retorno poderia ser para procurá-lo ou até mesmo para se vingar. São essas apreciações estabelecidas em que a criança analisa o texto em camadas que muitas vezes são descontextualizadas.

Ao responder retomando um aspecto anterior do texto, podemos analisar que o tempo que a história reverbera na criança não é o mesmo que a mediadora imagina ao expor suas questões. É importante perceber isso para respeitar o modo como as crianças elaboram seus sentidos.

Em relação ao processo de apropriação que a criança vivencia com a linguagem escrita e com o pensar sobre o texto, é possível estabelecer vínculos consolidados nos procedimentos metodológicos ofertados para a turma. Por conseguinte, entendemos em Girotto e Souza (2010, p. 41) que

Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida.

Neste viés, a perspectiva da formação do leitor literário que permeia a organização dos procedimentos metodológicos também dialoga com o que expressou Graça Paulino (2004) no que tange à oportunidade de elaborar apreciações:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, [...] (Paulino, 2004, p. 56).

Destacamos esses aspectos para compreender que o planejamento, parte essencial na proposição das vivências, não é fixo, pois as crianças mobilizam e nos fazem perceber que teorizar as práticas é, antes de tudo, reconhecer o tempo de maturação desses fundamentos na docência. Ressaltamos, assim, que a pesquisa não está engessada no tempo em que as vivências aconteceram, mas naquilo que as crianças experimentaram com a literatura.

Conforme mencionado, após as perguntas ao texto foi proposta às crianças a estratégia da visualização. Acerca disso, aludimos à explicação de que a visualização possibilita inferir significados, logo, compreendemos como as duas estratégias estão interligadas.

Na realidade, visualização é uma estratégia cognitiva que muito usamos sem perceber, assim como a inferência. Usamos desenhos para nos ajudar a entender um problema de matemática ou um diagrama para auxiliar nos processos científicos, como no ciclo da água (Giroto; Souza, 2010, p. 84).

Nesse sentido, ao conversar com as crianças sobre o fato de o livro com a versão dos irmãos Grimm não ter ilustração, estimulamos que pensassem sobre como seria o desenho dessa história. Diante disso, nossa proposta organizou a turma em dois grupos para a escuta dos textos, de modo que cada criança desenharia a partir de um trecho da história. O primeiro grupo escutou o seguinte excerto:

Chapeuzinho levantou os olhos e, quando viu os raios de sol atravessando as árvores e as lindas flores que cresciam por todo lado, pensou: “E se eu levasse um ramalhete de flores para minha avó? Ela ia gostar muito e ainda é cedo, não vai demorar”. Assim, entrou na floresta e se pôs a colher flores. E, sempre que colhia uma, logo via outra mais bonita logo adiante, e assim, de flor em flor, foi entrando cada vez mais fundo na mata (Grimm; Grimm, 2018, p. 106).

E alguns desenhos produzidos para esse excerto constam na Figura 37.

Figura 37 – Sequência dos desenhos da visualização (1)



Fonte: Acervo da autora.

Os desenhos produzidos a partir da proferição e da EL da visualização, evidenciam a atividade criativa que as crianças desenvolvem por meio dessa linguagem. As flores colhidas pela Chapeuzinho aparecem nos cinco desenhos, em contextos em que figura do chapéu se apresenta como elemento fundamental da personagem. Em apenas um desenho o chapéu é colorido com vermelho, mas sua presença nos demais indica a relação estabelecida. Desenvolver essa EL com as crianças é uma forma de ampliar o repertório imaginativo estimular o desenho como “linguagem poderosa para a constituição de subjetividades sensíveis e pensantes” (Derdyk,2020, .p13).

Já o segundo grupo escutou este fragmento:

O lobo, por sua vez, correu diretamente para a casa da avó e bateu na porta. “Quem é?” “Chapeuzinho Vermelho. Estou trazendo bolo e vinho para você. Abra a porta.” “É só virar a maçaneta”, respondeu a avó, “estou tão fraca que não consigo levantar,” o lobo girou a maçaneta e a porta se abriu. Então ele entrou, foi direto até a cama e devorou a avó. Depois vestiu as roupas dela, colocou a touca na cabeça, deitou-se na cama e fechou o cortinado (Grimm; Grimm, 2018, p. 106).

Os desenhos criados a partir disso são exemplificados na Figura 38.

Figura 38 – Sequência dos desenhos de visualização (2)



Fonte: Acervo da autora.

Neste grupo, os desenhos apresentam as marcas que indicam a ação do lobo sobre a Chapeuzinho. O lobo que abre a porta, o que toma a vovó pela mão a fim de devorá-la, os elementos visualizados que sinalizam a proximidade das personagens. São as possibilidades que as crianças desenhavam e que expressam os modos de sentir ao elaborar as associações entre texto e memória.

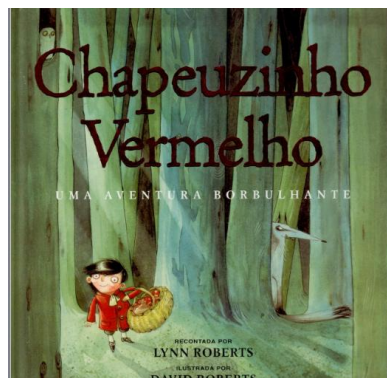
Essa proposta, ao contemplar o desenho como linguagem na educação infantil, é muito profícua para que as crianças desenvolvam suas habilidades visuais, haja vista que, ao escutar e transpor para o desenho, desenvolvem as funções psíquicas superiores. Nessa acepção, Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020, p. 9) discorrem, fundamentadas em Vigotski, que

O processo de mediação se dá a partir de uma situação que gere aprendizagem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS) que se organizam e nascem durante o desenvolvimento cultural e do pensamento dos sujeitos, ou seja, quando as crianças se apropriam da cultura humana por meio de histórias e outras formas de expressão. A primeira parte delas é o domínio de meios externos como a linguagem, a escrita, o desenho, dentre outros [...].

Por conseguinte, acreditamos que o diálogo entre a literatura, as EL e a possibilidade de expressão com diferentes linguagens conflui para a proposta de uma educação literária, conforme pontuou Munita (2024) ao discorrer acerca dessa concretização a partir de dois grandes objetivos, a saber: competência interpretativa e promoção de uma relação prazerosa e de envolvimento com os textos. Reiteramos que, mediante essas atividades, propiciamos uma vivência estética na educação infantil em que os meios são os procedimentos metodológicos.

Para retomarmos as práticas com as EL, que estão sendo descritas, apresentaremos a proferição do último livro sobre Chapeuzinho Vermelho.

Figura 39 – Capa do livro *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante* (2009)



Fonte: Roberts (2009).

Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante foi escrito por Lynn Roberts, ilustrado por David Roberts e publicado em 2009 pela editora Zastras. Como um reconto, esse texto apresenta de forma humorada a personagem Chapeuzinho Vermelho representada por um menino. O texto narra a aventura de um menino cujo nome é Tomas, e que, ao levar uma cesta com guloseimas e refrigerante para sua avó, acaba se distraindo com maçãs no caminho. O menino vestia um casaco vermelho e antes de sair ouviu recomendações de sua mãe sobre o perigo de um lobo que andava pela redondeza. O lobo observa o menino e na primeira oportunidade toma seu casaco e decide se passar por neto da vovó. Ao chegar na casa da avó, o lobo a devora e espera a chegada do menino para saboreá-lo. Chapeuzinho Vermelho, ao ir para a casa da vovó, percebe o sumiço do seu casaco e chega ofegante à casa da avó contando que o roubaram, mas não a encontra, e o lobo o esperava faminto. Nesta narrativa, a resolução do conflito é feita com certa ironia, pois o menino precisa negociar sua sobrevivência com o lobo.

Para este momento, nossa escolha para que as crianças conhecessem o livro foi a proferição. Uma das questões que se modificaram durante os procedimentos foi o modo de organizar as crianças para a escuta do livros, o que é possível observar nos registros fotográficos, pois ora estão sentadas nas cadeiras, ora no chão, em círculo, lado a lado. Essas alterações também ocorreram em relação à professora, que também mudou a configuração ao sentar-se no chão, depois na cadeira e também em pé. Pontuamos isso para dialogar com as proposições de Bajard (2014a, p. 51), ao demonstrar que “a separação entre o mediador e seus ouvintes pode ser materializada apenas por um espaço vazio, por uma mesa ou por uma diferença de nível, como um degrau”.

Figura 40 – Proferição de *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante*



Fonte: Acervo da autora.

Ao sentar-se no chão com as crianças, a conversa iniciou-se com a ativação dos conhecimentos prévios, consoante ao diálogo a seguir.

Professora: E então, pessoal, quem se lembra quais histórias que lemos nas últimas semanas? A primeira história foi de um lobo que carregava uma bolsa.

T: Ele tinha guaraná.

K: Era guaraná.

Professora: E na segunda história, daquele livro vermelho grandão?

K: O lobo, o lobo comeu a vovozinha e a Chapeuzinho.

Professora: E o que aconteceu depois, no final?

[Houve um breve silêncio neste momento. K, que estava respondendo, ficou parado para pensar, como se estivesse buscando a informação.]

Professora: Quem apareceu para ajudar a Chapeuzinho?

W: O lobo!

N: Não, foi o caçador! Ele cortou a barriga do lobo e tirou a vovó e a Chapeuzinho.

T: Tirou a Chapeuzinho.

Professora: Certo, agora eu vou mostrar para vocês uma outra história, outra versão, da Chapeuzinho Vermelho. E peço para que prestem atenção nos detalhes para conversarmos ao término da leitura. Agora, nossa preparação!

Crianças: “Atenção! [palmas duas vezes] Concentração! [palmas duas vezes] A história vai começar!”

A apresentação do livro teve início com a leitura dos paratextos para ativação dos conhecimentos prévios.

Professora: Quem conhece essa história?

K: Eu não.

T: Não.

[E assim todas as crianças confirmaram não conhecerem o livro.]

K: Olha, tem o lobo [indicando a capa].

Professora: Tem um lobo! E o que é uma coisa borbulhante?

S: É porque tá borbulhando alguma coisa.

Professora: E o que será que está borbulhando?

K: O lobo [ele dá risada ao falar isso].

[Ao virar para mostrar a contracapa, K apontou:]

K: Tem um menino.

Professora: Sim, o Chapeuzinho Vermelho. Vocês já conheciam alguma história que Chapeuzinho era menino?

J: Não!

T: Só uma menina.

Professora: E olhem só quem está atrás da árvore?

B: O lobo, só esperando pra pegar alguém.

Professora: Sim, ele está esperando para pegar a T! [T é uma das crianças que está ao lado da professora, e nesse momento as crianças caem na risada.]

Por meio da leitura dos paratextos K percebe a presença de um menino, o Chapeuzinho Vermelho, aqui há uma quebra com a expectativa de que nesta narrativa também teríamos uma personagem menina como protagonista. Nesse momento, a professora conversou com a turma acerca das múltiplas possibilidades que o texto literário possibilita. Inclusive, quando ela insere T na narrativa, está aproximando a fantasia com o real.

E assim começamos. Ao abrir o livro, as crianças foram indagadas sobre a floresta, para que pensassem sobre o motivo de ser daquela cor, num tom alaranjado. N disse que ela tinha essa cor porque era assustadora. Durante a proferição, ao ler o nome do rótulo do refrigerante, algumas crianças observaram a ilustração da vovó, ao que H disse: “*Ela dá medo!*” Depois, quanto às ilustrações da dispensa, comentaram sobre os animais pendurados, para isso, esperamos por um breve tempo para que elas conseguissem visualizar as imagens. Quando chegamos à cena em que o Chapeuzinho Vermelho tirava seu casaco e o deixava sobre uma pedra, H fez uma inferência: “*Eu acho que a vovó vai descobrir, porque o lobo é grande, e ele é pequeno*”. Esta constatação mostra a leitura que a criança estabelece ao apreciar o texto

narrado com o texto visual, uma vez que, ao perceber a diferença no tamanho da roupa supõe que a vovó também perceberia a incoerência.

Continuamos na proferição e na cena em que o lobo devorava a vovó. Nisso, K até mudou sua posição, de sentada passou a ficar de cócoras e disse: “K: *Coitadinha!*” Na sequência, o diálogo seguinte aconteceu:

Professora: E agora, pessoal, o que será que vai acontecer?

K: Eu não tô com medo, não, sou corajoso.

N: Vai sair sangue.

K: Vou pegar e dar um soco no lobo.

Aqui, novamente há uma conexão texto-leitor, quando K apresenta elementos de uma brincadeira ao dizer que daria um soco no lobo, como forma de se defender. A criança em outro momento também argumentou que não sentia medo do lobo, porque era corajosa. Muitas vezes o sentimento de medo é negado aos meninos que chegam até a escola com um discurso de que “homem não chora” e “homem é corajoso”. Ademais, quando diz que vai “pegar e dar um soco no lobo” essa brincadeira representa o discurso de uma brincadeira normatizada como comum aos meninos.

Quando o texto chegou à cena em que o lobo aparecia com o vestido da vovó, P também apresentou suas elaborações: “*Olha que narigão, mas eu acho que, quando o menino vir, vai saber que é o lobo, tinha que chamar ele de narigão*”. No decorrer das práticas as crianças ficaram mais desinibidas no momento das análises, suas conexões evidenciaram a importância do repertório construído acerca deste conto. Com uma ambiente convidativo e uma mediação respeitosa elas se sentiram livres para fazerem suas inferências, não havia lugar para o certo ou errado, mas para a construção em que a voz e olhar das crianças fossem acolhidos. Quando o lobo anunciou seu plano, e Chapeuzinho, desesperado, teve uma ideia ao lembrar da sua cesta, às crianças foi questionado o que poderia ter na cesta que o ajudaria a enfrentar o lobo, ao que disseram:

E: Tinha maçã.

N: Refrigerante.

B: Bolo.

Professora: E o que será que poderia ajudar para usar contra o lobo?

T e P: As maçãs.

Professora: As maçãs, e o que ele iria fazer com as maçãs?

K: Cumer [comer].

W: Ele ia comer.

Professora: Mas isso ajudaria a vencer o lobo?

K: Não, ele ia pegar e jogar a maçã na cara dele.

Professora: É uma boa ideia para enfrontá-lo.

P: Se tivesse um frango perto dele, aí não iria comer ele.

Assim, continuamos a história, e ao finalizar, H mencionou que também preferia tomar refrigerante a comer a vovozinha, pois refrigerante era mais gostoso (em alusão ao final da narrativa, em que o lobo faz um acordo com o menino e deixa de comer vovozinhas em troca de refrigerante). Ao propor como possível solução a inserção de um frango para distrair o lobo, P apresenta formas de salvar o Chapeuzinho, isso é perceptível, pois, a criança pensou e elaborou que os lobos gostam de frangos.

Nisso a habitual frase encerrou a proferição: *“E essa história entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra”*.

Um dia depois do término da proferição, retomamos por meio de uma conversa as histórias sobre Chapeuzinho Vermelho com as crianças. Nossa intenção foi que as crianças pudessem expor suas percepções acerca das versões. W mencionou ter sonhado com o lobo da primeira história, enquanto K disse que, se pudesse, pegaria o lobo e o jogaria para um tubarão. Já P fez uma comparação entre os lobos e constatou que o lobo do terceiro livro (*Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante*) era o mais feio, mas que poderia convidá-lo para vir à escola e trazer um refrigerante.

A apreciação que P elabora sobre o lobo do terceiro livro ser o mais feio é feita a partir do repertório ampliado nas vivências, todavia é o lobo que seria convidado a visitar a escola, uma vez que na história ele deixar de representar perigo. Essa atividade é construída na perspectiva de que as crianças desenvolvem habilidades de análise dos textos literário conforme apresentado por Colomer (2007, p.53)

Nesse processo de compreensão, as crianças não apenas interpretam o símbolo do que há objetivamente na página do livro, mas também se iniciam na necessidade de inferir informações não explícitas, próprias de qualquer ato de leitura e começam a notar, ao mesmo tempo, os julgamentos de valor que se tem das coisas em sua própria cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera belo ou feio, habitual ou extraordinário, adequado ou ridículo, etc.

Diante das elaborações construídas pelas crianças, interessa-nos contribuir para a reflexão de que nossos planejamentos podem não corresponder às expectativas que nós, adultos, conferimos para as crianças. Após a conversa de retomada das histórias, tínhamos a perspectiva de que a turma poderia estabelecer conexões texto–texto, uma vez que o lobo mau era um elemento comum entre os contos de fada. Todavia, se a proposta fosse direcionada para essa finalidade, o protagonismo não seria das crianças. Elucidamos este aspecto a fim de tornar a pesquisa real e possível, frente a uma demanda de educação literária para as professoras.

Reconhecemos, ao encerrar as vivências literárias com as EL, como já foi mencionado por Souza, Arteman e Souza (2022, p. 23), que a ativação dos conhecimentos prévios é basilar para a compreensão do texto, pois “o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece”.

Ao analisar como as crianças construíram suas percepções e sentidos sobre os textos trabalhados com as EL, podemos ponderar que as conexões foram estabelecidas, a conversa entre as versões expandiu o repertório das crianças, no sentido de conhecerem narrativas a que, talvez fora da escola, não teriam acesso.

Em tal acepção, ampliar repertório é uma prática que envolve presença e intencionalidade. Pensar acerca dos afetamentos que a vivência literária propicia nos mobiliza a compreender que este é um momento de presença, em que a professora direciona a ação para a criança, exercício que pode ser recíproco, principalmente pelo modo como a criança recebe essa voz. Sobre isso, Girotto e Souza (2016, p. 28) afirmam: “Ao ouvir histórias, a criança percebe que a palavra do adulto está sendo dirigida a ela não como palavra de ordem, mas como palavra (voluntária) de acolhimento, de aconchego, de pertencimento”. De igual modo, podemos inferir que é uma vivência de afeto.

Quando trazemos a concepção de que, ao interagir com a literatura, a criança elabora sentidos, pontuamos que, para isso acontecer, há uma sistematização que precede a vivência. Nisso é preciso incluir o planejamento, a escolha do livro, a leitura e compreensão do texto a ser ofertado, o objetivo que a professora estabelece para a prática, enfim, aspectos estes que materializam a teoria.

Sendo assim, elaborar sentidos por meio das EL implica o que Aparecida Paiva (2016, p. 17) discorreu sobre a leitura e a escrita na educação infantil: “é importante ressaltar o fato de que o leitor constrói o significado do texto. Isso não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado: felizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada”.

Compreendemos, portanto, que as EL: conhecimentos prévios, conexões, inferências e visualizações são procedimentos metodológicos que aproximam as crianças do texto literário.

Ao ter como intencionalidade que nas vivências elas interagissem com o texto, destacamos que os sentidos atribuídos se constituíram mediante as falas das crianças na possibilidade de vivenciarem práticas significativas de escrita na educação infantil, tornar visível seus pensamentos nos cartazes foi fundamental. Assim, evidenciamos que as crianças leem, de um modo não convencional, o texto sempre que são convidadas a falarem sobre ele.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos todos feitos do que os outros humanos nos dão em convivência (Richter, 2016, p. 31).

Esta tese teve como objetivo principal possibilitar vivências estéticas de interação entre a criança e o texto literário a partir de procedimentos metodológicos na educação infantil. Os procedimentos que ocuparam as vivências foram a contação de histórias apresentadas na terceira seção, a proferição na quarta seção e as EL na quinta seção. Esta configuração organizou a escrita desta pesquisa de modo a evidenciar as interações tecidas entre o encontro das crianças e os textos literários.

Compreender os desafios na instituição de educação infantil, frente ao que se apresenta como prática com os textos literários, decorre daquilo que foi pontuado por Lajolo e Zilberman (2007): a literatura infantil brasileira se propôs, no seu nascimento, a entreter, transmitir valores, formar determinados comportamentos. Esta premissa está inserida na elaboração do problema de pesquisa — as crianças podem construir sentidos a partir do encontro com o texto literário nas vivências estéticas realizadas com os procedimentos metodológicos? — que fundamentou nosso objetivo, uma vez que, ao analisar os dados do questionário aplicado às professoras da instituição, a literatura infantil era vista como possibilidade de ensinar algo relacionado a um tema, a um projeto e a um determinado comportamento.

Desse modo, nosso desejo em oportunizar vivências em que as crianças pudessem interagir com o texto literário se materializou nas práticas apresentadas nas seções 3, 4 e 5, o que corroborou, no que até então, era uma hipótese e agora se constitui uma tese. De fato, tal como discorrido no corpo deste texto, uma criança que vivencia o texto literário a partir de um procedimento metodológico pode elaborar sentidos. Como, por exemplo, T (p. 65) elabora um senso crítico por recusar a solução dos sapos para que o jacaré tivesse sua dor aliviada ao comer mosca, ela o faz se aproximando da personagem ao se reconhecer/perceber naquela situação. Em outro momento, quando N (p. 67) reconhece a troca de dentes do jacaré com sua própria experiência, elaborando sentido ao que escutou, em consonância ao que Reyes (2010) versa sobre a literatura evidenciar o que há de comum na humanidade.

Em outra vivência, com a proferição, as interações foram tecidas a partir das conexões que as crianças estabeleceram com o poema em que P e W (p. 90) ao atribuírem ao galo comportamentos humanos, como o trabalho e a escola. Essa aproximação é uma forma de pensar o texto dentro do pacto ficcional. Ainda no procedimento da proferição a relação que as

crianças estabeleceram sobre o nome dos passarinhos na página 109, denota a conexão texto-leitor com o modo pelo qual nomeamos nossos cachorros, semelhante ao nome dos passarinhos.

Em relação às EL muitas interações foram construídas por meio da apreciação dos textos compartilhados. Como, por exemplo, W (p.125) amplia a narrativa dos Três Porquinhos ao acrescentar que quando o lobo cai no caldeirão com água quente, os porquinhos adicionam pimenta calabresa, um tempero do seu contexto familiar. Nesta vivência, H (p.126) estabelece uma análise que mostra como as crianças elaboram sentidos e coadunam com o pacto ficcional, uma vez que, a criança menciona a existência de dois lobos, o da história e o real, porém o lobo da história é mais parecido com o verdadeiro, já que ele come os porquinhos.

Nas elaborações evidenciadas, a partir do encontro com os livros por meio dos modos de dizer e contar o texto, entendemos que as crianças manifestaram seus sentidos pelas falas, pelo desenho, pelas expressões, pelos gestos e pelo não dito. Reconhecer este aspecto possibilitou ampliar o encontro das crianças — que não precisam chegar a um produto final (como se fosse possível na constituição humana) — e tornar visível o que estas elaboraram de sentido sobre a vivência, o que se faz necessário para que sejam reconhecidas como produtoras de cultura.

Nessa perspectiva, a apreciação e a garantia do não dito foram preservadas e compreendidas também como interação. Este processo coaduna com a premissa de que a construção do leitor não está restrita apenas ao sujeito como ouvinte, mas com um sujeito que pensa, comunica e expressa suas percepções, e assim constrói significados frente ao texto literário. Isso ficou visível na vivência em que uma pergunta aberta (p. 146) foi realizada e as crianças ficaram em silêncio, o que indicou uma organização do pensamento reflexivo. A exemplificação da questão se deu a partir de outras histórias em que elas estabeleceram conexões.

Isto posto, na segunda seção a pesquisadora transitou entre as memórias que a constituíram enquanto leitora e a falta de contextos literários em sua casa, e ainda no que corresponde à sua permanência na escola como discente. Infelizmente, o que foi vivenciado em sua formação também é a realidade das crianças da sua sala de referência. Todavia, aqui, com esta pesquisa foi possível conquistar um grande avanço: o contato e a permanência do texto literário como objeto estético desde a educação infantil.

Ainda nessa seção foram desenvolvidas reflexões a partir dos pressupostos teóricos da educação literária e foi apresentada a metodologia de pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, realizada em uma turma de pré-escola com crianças entre 5 e 6 anos. Para fundamentar a escolha dos procedimentos metodológicos, utilizamos os dados de um questionário aplicado às

docentes. Por conseguinte, a seção evidenciou o percurso metodológico e a organização da prática com as crianças.

Acerca da formação docente e das lacunas na formação inicial discutidas na seção 2, trouxemos para compor as considerações o que António Nóvoa (2017, 2019) versa na ótica das políticas públicas, que abrangem desde a formação inicial até o percurso docente com a formação continuada. Ao dialogar com a necessidade de que a professora de educação infantil precisa construir um conhecimento sobre literatura infantil, reconhecemos que a intencionalidade em práticas com a literatura abrange meios de humanização, seja pelo aspecto da linguagem, seja pela escuta que pode ser construída na mediação. Em consonância à perspectiva mencionada, Nóvoa (2017, p. 1127) argumenta que “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”.

Na terceira seção, o procedimento metodológico da contação de histórias teve como foco apresentar a fundamentação teórica seguida da descrição e análise da vivência com as crianças. Este procedimento demonstrou que a preparação da mediadora é fundamental para que a contação seja uma vivência estética. A escolha dos recursos e das técnicas precisa dialogar com o contexto da instituição e com a premissa de ampliar o repertório do imaginário infantil. O estímulo para que as crianças pensem o texto literário deve ter como aporte a apreciação.

As crianças receberam a contação como algo extraordinário, referindo-se à ambientação como algo semelhante a um show. Outro aspecto importante a ser mencionado foi na interação com os recursos utilizados para a história, a possibilidade de manusear, sentir e atribuir sentido ao texto por essa materialidade propiciada.

Na quarta seção, a proferição foi apresentada como um procedimento metodológico que propiciou uma vivência de escuta do texto literário pela voz do outro. Conceituar a proferição como emissão vocal do texto é primordial para que a preparação docente seja compreendida como condição na mediação de vivências literárias. As crianças, ao se relacionarem com poemas por meio do procedimento da proferição, tiveram seus repertórios ampliados no que concerne aos gêneros literários. Lembramo-nos aqui, das indagações surgidas em relação a extensão do texto e ao emprego da linguagem apreciada como brincadeiras.

As associações que estabeleceram com suas experiências evidenciaram que este procedimento não se limita a uma prática isolada, como foi apresentada nos dados do questionário aplicado às professoras, mas exige uma mediação em que as crianças possam expressar suas percepções. Ao conhecerem os livros de Eva Furnari tiveram acesso a uma linguagem literária que estimula a ludicidade. Reiteramos com isso, que as intervenções apresentadas como práticas dão subsídios para a construção simbólica das crianças.

A quinta seção, que finaliza a explanação das práticas com as crianças, teve como foco as EL como procedimento metodológico. Foi possível evidenciar que as crianças da educação infantil podem interagir com o texto literário por meio das EL. É importante reiterar que não foi intenção desta pesquisa ensinar as crianças sobre o uso das EL, mas possibilitar por meio da vivência que elas pensassem o texto e a professora mediasse as interações.

Tal como exposto nesta seção de análise foi possível perceber que na prática as crianças conseguem com facilidade acessar seus conhecimentos prévios, estabelecer conexões, inferências, tudo isso a partir de uma mediação respeitosa que valida e valoriza o que as crianças pensam e falam, a oportunidade de se relacionarem com a linguagem escrita ao verem suas falas torna visível que são sujeitos capazes.

Ao tecer as ponderações aqui apresentadas, frisamos que as EL permearam todos os procedimentos metodológicos que as crianças vivenciaram durante a pesquisa. Ao fazer o exercício de digressão do texto para compor estas considerações finais, destacamos que, em certa medida, as estratégias promoveram a ampliação da imaginação e do exercício do pensamento das crianças. Todavia, tais percepções precisam primeiro compor a formação da professora mediadora, tal como ocorreu neste percurso.

Ao analisar as práticas construídas a partir dos procedimentos metodológicos retomamos o objetivo desta tese para destacar que estas vivências podem compor o alicerce da formação do leitor literário desde a educação infantil. O encontro com os textos e a oportunidade das crianças manifestarem suas hipóteses, questionamentos e apreciação são maneiras de reconhecê-las como sujeitos que nas interações constroem sentidos. Ademais, contribuímos com a consolidação da premissa de que as crianças pensam sobre os textos literários, que podem analisar personagens, podem rejeitar situações e ampliar sua capacidade inventiva. López (2018) versa acerca da importância do simbolizar com a presença dos livros na vida das crianças como capacidade de pensamento para inventar e reverter o estado das coisas.

As relações que as crianças estabeleceram com os livros literários na educação infantil expandiram suas experiências estéticas, éticas e políticas, conforme garantido nas DCNEI (Brasil, 2009). As diferentes linguagens e formas de expressão, sejam elas gestuais, verbais, plásticas ou dramáticas, proporcionaram às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2009, art. 9º, III). Foi a partir disso que as práticas foram sistematizadas para que as crianças vivenciassem todas as oportunidades mencionadas e previstas na legislação.

Destacamos que as pesquisas apresentadas como referencial da tese reconhecem a linguagem literária como arte que precisa promover o desenvolvimento da criatividade, da apreciação e da capacidade da criança enquanto sujeito. Acreditamos que esta prática contribuiu para o movimento da educação literária, ao proporcionar àquelas que, mesmo com as intempéries da docência, permanecem no ato de esperar por uma educação mais humana.

Cabe registrar que, durante as vivências, houve a participação das crianças, no entanto, algumas não verbalizaram suas percepções acerca do texto. Hoje, ao refletirmos sobre os desafios, frisamos que as práticas poderiam ter sido organizadas em diferentes formatos, em alguns momentos com o grupo completo, em outros com o grupo reduzido, e assim propiciar outras condições de interação e liberdade diante das atividades, em especial no momento de as crianças manifestarem suas impressões.

Ao concebermos as crianças como sujeitos de linguagem, trazemos como princípio para o acesso a literatura o que Manguel (2020, p. 40) declarou: “Somos seres da palavra, nascemos com o dom da palavra, vivemos através da palavra, conhecemos e damos a conhecer nossa experiência pela palavra, e só quando morremos perdemos a palavra”. O exercício do pensamento, a expressão do sentido por meio da palavra permeou a mediação durante os procedimentos com a turma da educação infantil.

Como discutido por Baptista (2010), sabemos as especificidades da educação infantil e precisamos pensar como fazer para que as crianças vivenciem a cultura escrita como sujeitos capazes. Desse modo, esta pesquisa se compromete com sua continuidade na prática docente para crianças da educação infantil. Conforme elucidamos na introdução desta tese, reiteramos que a escola é um espaço formal para que as ações de formação do leitor literário sejam iniciadas, de modo que as crianças tenham assegurado o direito à literatura, que as propostas para vivências propiciem o desenvolvimentos dos gestos embrionários de leitura, dessa experiência com a linguagem que nos constitui humanos, e assim, no diálogo e nas interações que elaboram frente aos textos literários.

Petit (2024), em relação à qualidade poética no ser humano, discute a necessidade de que as crianças, desde a mais tenra idade, vivenciem experiências estéticas. Ao dissertar sobre isso, diz que é “Sensação momentânea, mas que se inscreve no corpo e no espírito, e deixa rastros” (Petit, 2024, p. 24). Outrossim, López (2018, p. 57) afirma que “Toda percepção estética deixa rastro em nós”.

Apresentamos os apontamentos dessas duas pesquisadoras que têm contribuído para o campo da leitura literária como experiência estética, principalmente para crianças, a fim de tecer diálogos com a pesquisa que se materializou neste texto. Para além da conclusão deste

doutorado, refletimos muito acerca das possibilidades possíveis para a educação infantil. Sempre que as crianças pediam para lerem os livros após cada leitura diária ressignificavam um pouco do que era possível na educação, e então, como possibilidade de contentamento, compreendemos que são os rastros, ainda que pequenos, que as vivências possibilitaram a elas que se caracterizam como um ato da construção leitora. Desse modo, ao retomar a epígrafe que inaugura este item, reconhecemos que as crianças merecem conviver com professoras leitoras, a fim de serem estimuladas enquanto sujeitos capazes de se tornarem leitoras. Desejamos, assim, que na estrutura deste trabalho, por vezes tão inflexível e engessado, as imagens sejam a continuidade desse processo.

Reconhecemos que o percurso da escrita é composto de recortes, por isso não se finaliza aqui, onde escolhemos apenas o lugar do ponto final temporário. Escrevemos, entre outras exigências, a fim de encontrar os sentidos que nos movimentam como sujeitos de linguagem, para que neste ínterim a educação seja sonhada. Enquanto a docência for uma escolha, todas as discussões, inquietações, dúvidas, reflexões e possibilidades tramadas nesse ritual acadêmico serão reverberadas no fazer-se professora pesquisadora da educação infantil. A seguir, imagens daquilo que nos apropriamos como rastros de crianças capazes de ler o mundo, a si e aos livros.

Figura 41 – Crianças leitoras



Fonte: Acervo da autora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2004.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças em três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014.

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 235-255.

ALMEIDA, Guilherme. **O pião**. 2. ed. São Paulo, SP: Global, 2003.

AMARILHA, Marly. Literatura em Pedagogia? Isso não é coisa de Letras? Em busca do elo perdido na formação dos primeiros professores. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da Silva; MELO, Márcio Araújo; AIRES, Diógenes Buenos (org.). **Ensino de literatura no contexto contemporâneo**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021. p. 447-462.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo, SP: Edições Sesc, 2017.

AUERBACH, Patricia. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Signos**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, 1999.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014a.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014b.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo, SP: Pulo do Gato, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* Leitura literária entre professoras e crianças. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília, DF: MEC, 2016. v. 1. p. 87-106.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: [s. n.], 2010.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 16, p. 15-32, 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 18, p. 1-8, 2017.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo, SP: Cultrix, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRITO, Larissa Elizabeth de Barros. **Literatura, memória e imaginação: as crianças e a leitura de histórias na educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Literatura: conhecimento e compromisso com a liberdade. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 27, n.53, p. 17-23, 2009.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Michele Cristina Ribas; MIYAKI, Cristina Yiukie. A linguagem estilística na obra literária de Eva Furnari, *In*: SOUZA, Lilian; TONELLI, Fernanda (org.). **Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões**. Ponta Grossa: Atena, 2022. . p. 106-115.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre azul, 2011. p. 169-191.

CAPARELLI, Sérgio. **Boi da cara preta**. 39. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Elegia do irmão**. Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara, 2019.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo, SP: Pulo do Gato, 2011.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. Tradução Juliana de Chierigato. São Paulo, SP: Cortez, 2023.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10.ed. São Paulo, SP: Ática, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria e análise**. São Paulo, SP: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo, SP: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

CORSINO, Patrícia *et al.* Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília, DF: MEC, 2016. v. 5. p. 13-57.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo, SP: Parábola, 2021. p. 93-107.

CORTEZ, Mariana. **Literatura e artes: guia para promover mediações de leitura literária**. Foz do Iguaçu, PR: Editora Benvinda, 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2021.

DAHER, Juliana. Primeiras leituras: reflexões sobre o humano com o encontro pela palavra. *In*: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabiola; DAHER, Juliana (org). **Primeiras leituras: arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte, MG: Ed. das Organizadoras, 2022. p. 19-31.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos de; MODESTO SILVA, Kenia Adriana de Aquino. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. v. 2. p. 29-64.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3. ed. São Paulo, SP: Panda Educação, 2020.

DONALDSON, Julia. **O Grúfalo**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2017.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Pátio**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000.

FURNARI, Eva. **Cocô de passarinho**. 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2013.

FURNARI, Eva. **O circo da lua**. 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2014.

FURNARI, Eva. **Você troca?** 3. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2011.

FURTADO, Thamirys Frigo. **A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da Educação Infantil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto; PIMENTEL Álamo (org.). **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador, BA: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri, SP: Atlas, 2021.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque**: contar histórias na escola. Campinas, SP: São Paulo, 2014.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. Para que e por que aproximar livros e crianças pequeninhas? – A educação literária na primeira infância. *In*: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Educação, infância e formação**: vicissitudes e quefazeres. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 93-111.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira *et al.* (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GIROTTTO, Cyntia. Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. *In*: GIROTTTO, Cyntia. Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e prática de leitura. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 11-38.

GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslimites** : a relação dos bebês com os livros na educação infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Chapeuzinho Vermelho. *In*: GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos [1812–1815]**. Tradução de Christine Röhrig. São Paulo, SP: Editora 34, 2018. p. 105-108.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

JACOBS, Joseph. Os três porquinhos. *In*: O MUNDO da criança: histórias de fadas. Tradução e adaptação de Vera Braga Nunes. Rio de Janeiro, RJ: Delta, 1947. p. 19-22.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 13-43.

KOHAN, Walter. Prefácio: A devolver (o tempo d)a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019. p. 11-14.

KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (org). **A experiência da leitura**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004. p. 57-72.

KUHLMANN JR. Moysés Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 14, p. 5-18, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2007.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p. 5-6.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo, SP: Instituto Emília, 2018.

LOUVEIRA, Andreina de Melo. **O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil**: traçando cartografias. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literatura, mediação literária e formação docente. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo, SP: Parábola, 2021. p. 45-57.

MANGUEL, Alberto. **Notas para uma definição do leitor ideal**. Tradução de Rubia Goldoni e Sérgio Molina. São Paulo, SP: Edições Sesc, 2020.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. (org). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 41-50.

MICARELLO, Hilda. BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba. v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018.

MICHELLI, Regina. **Viajando pelo mundo encantado do era uma vez**: configurações identitárias de gênero nos contos de fadas. Rio de Janeiro, RJ: Dialogarts, 2020.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino; SOUZA, Renata Junqueira de. Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário. **Cerrados**, v. 25, n. 42, p. 76-93, 2016.

MORAES, Fabiano. **Chapeuzinho Vermelho na escola**: mil anos de história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 2004.

MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. **Bebeteca**: engatinhando entre livros. 2020. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2020.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. São Paulo, SP: Solisluna, 2024.

NEVES, A. **Obax**. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Glenda Matias de. **No descomeço era o verbo**: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Processo do Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA-IGUMA, Andréia Alencar. De quais jovens fala a literatura juvenil brasileira premiada pela FNLIJ de 2000 a 2017?. 2019. 248 f. **Tese** (Programa de Pós-graduação em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

OLIVEIRA, Virginia de Souza Avila. **Entre as proposições teóricas e a prática**: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de lagoa santa. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PAES, José Paulo. **Um passarinho me contou**. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 1998.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção: as contribuições do PNBE. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília, DF: MEC, 2016. v. 5. p. 15-50.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda Becker. **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARREIRAS, Ninfa. Colo: o lugar do livro e da literatura na infância. **Educação em Foco**, Minas Gerais, ed. esp., p. 299-312, 2015.

PARREIRAS, Ninfa. **O brinquedo na literatura infantil**: uma leitura psicanalítica. São Paulo, SP: Biruta, 2008.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (org). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 11-24.

PEDERSEN, Simone Alves. **A formação continuada de professores e a literatura:** estratégias de leitura e seleção de obras. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2016.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo, SP: Icone, 1986.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo, SP: 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Somos animais poéticos:** a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. São Paulo, SP: Editora 34, 2024.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020. (Conversas com o professor, 2).

REYES, Yolanda. **A casa imaginária.** São Paulo, SP: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar:** literatura, escrita e educação. São Paulo, SP: Pulo do Gato, 2012.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. *In:* LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org). **As crianças e os livros:** reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte, MG: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 46-51.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos da Coleção Leitura e escrita na educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 2016. p. 15-54.

ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho Vermelho:** uma aventura borbulhante. São Paulo, SP: Nobel, 2011.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia:** um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SAMPAIO, Mariana. **Leitura e contação de histórias na educação infantil:** um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos.** Tradução de Pedro Maia. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 2005.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de; OLIVEIRA, Valnikson Viana de. Um gênero polêmico: a literatura para crianças e jovens leitores. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, 2018.

SILVA, Jane Rafaela Pereira da. **A mediação docente nas rodas de história:** um olhar sobre o projeto trilhas para a educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SISTO, Celso. O misterioso momento: a história do ponto de vista de quem ouve (e também vê). In: GIRARDELLO, Gilka (org). **Baús e chaves**: da narração de histórias. Florianópolis: SESC, 2008. p. 82-93.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Aletria, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versinani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, SP: DCL, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e ensinar**: estratégias de leitura. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil na primeira infância: políticas e práticas de leitura. **Fronteiras**, São Paulo, n. 17, p. 43-59., 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de; ARTEMAN, Andreina de Melo Louveira; SOUZA, Jamile Rosseti de. Procedimentos Metodológicos e intencionalidade pedagógica: práticas literárias para a formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A criança e a literatura infantil**: práticas para incentivar a leitura. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2022. p. 17-42.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS NETO, Irando Alves; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Caminhos para o ensino da leitura literária na educação infantil. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 195-215.

SOUZA, Renata Junqueira de; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino; MOTOYAMA, Juliana Francischeti Martins. **Ler e ensinar**: contar e dizer. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos, 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Estratégias de leitura na educação infantil. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Para compreender texto**: o ensino das estratégias de leitura. Presidente Prudente, SP: Editora Educação Literária, 2020. p. 13-34.

TERRA, Ana. **E o dente ainda doía**. São Paulo, SP: DCL, 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALIENGO, Amanda; SOUZA, Silvana Paulina de. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata

Junqueira de (org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 103-130.

ENEZA, Mauricio. **Chapeuzinho Vermelho**: do jeito que o lobo contou. Belo Horizonte, MG: Compór, 2011.

VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação infantil**. São Paulo, SP: Contexto, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018.

WHITEHURST, Grover J. **Leitura dialógica**: uma maneira eficaz de ler em voz alta com crianças pequenas. 2002. Disponível em: <https://www.readingrockets.org/topics/early-literacydevelopment/articles/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>. Acesso em: 3 fev. 2024.

WOOD, Don; WOOD, Audrey. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. Tradução de Gilda Aquino. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2002.

YUNES, Eliana. É contando que se dá a ler. **Letras em revista**, Teresina, v. 5, n. 2, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo, SP: Global, 2003.

APÊNDICE A – Questionário aplicado às professoras

Identificação e formação	
1-Nome:	2-Idade:
3-Formação:	
☐ Magistério ☐ Graduação _____ ☐ Segunda graduação _____ ☐ Especialização _____ ☐ Mestrado ☐ Doutorado	
4-Tempo de atuação na Educação Infantil:	
5-Atualmente, em que turma está atuando: _____ _____	
6- Já participou de algum curso de formação continuada/especialização acerca da literatura infantil:	
☐ Sim Qual(is): _____ ☐ Não	
Literatura Infantil na Educação Infantil	
1- Qual a sua relação com a literatura fora do ambiente escolar? Você é leitora?	
_____ _____ _____	
2-Com qual frequência você lê algum texto que te agrada, fora do contexto docente?	
☐ todos os dias ☐ uma ou duas vezes por semana ☐ quinzenalmente ☐ mensalmente ☐ raramente	
3-Para você, o que é Literatura Infantil?	
_____ _____ _____ _____	
4- Como pensa a relação entre a literatura infantil, a alfabetização e o letramento?	
_____ _____ _____ _____ _____	
5- Você trabalha com livros de literatura infantil em sala de aula?	

☐ sim

☐ não

6-Com que periodicidade?

☐ todos os dias ☐ uma ou duas vezes por semana ☐ quinzenalmente ☐ mensalmente ☐ raramente

7- Quais as razões/objetivos para que utilize a literatura em suas aulas?

8-Como você escolhe um livro de literatura infantil para ser utilizado com as crianças?

9-Indique os modos que utiliza livros de literatura infantil (assinale todas as alternativas que você desenvolve):

	Muita frequência	Frequentemente	Raramente	Nunca
☐ a criança escolhe sozinha				
☐ você lê em voz alta				
☐ você conta a história utilizando recursos (fantoche, flanelógrafo, entre outros)				
☐ apresenta a história utilizando diversas mídias (áudio, vídeo)				
☐ conta/lê a história e aplica uma sequência didática				
☐ para apresentar alguma letra ou palavra				

☐ outro

10- Na sua sala de referência, existem livros de literatura infantil disponibilizados para as crianças manusearem?

☐ sim

☐ não

11- Como isso acontece?

☐ no tempo de espera entre uma atividade e outra

☐ na roda de leitura

☐ na brincadeira

☐ outro _____

12- Indique um livro de literatura infantil que você considere de qualidade e justifique sua resposta.

13- Descreva uma aula em que o livro de literatura infantil é protagonista da sua ação docente.

14- Você acha possível formar o leitor na educação infantil? Como? Justifique sua resposta utilizando exemplos da relação da criança com o livro.
