

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Larissa Mendes Monteiro Almeida

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERCURSOS INICIAIS DO LEITOR NAS
VEREDAS DA LITERATURA**

Produto educacional - Caderno de atividades da turma do
Pré-II: O letramento literário em ação

Rio de Janeiro
2022



Larissa Mendes Monteiro Almeida

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS
INICIAIS DO LEITOR NAS VEREDAS DA LITERATURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Vieira da Silva Amparo

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

A447 Almeida, Larissa Mendes Monteiro
Letramento literário na educação infantil: percursos iniciais do leitor nas veredas da literatura / Larissa Mendes Monteiro Almeida. - Rio de Janeiro, 2022.

122 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Flávia Vieira da Silva Amparo.

1. Educação infantil - Estudo e ensino. 2 Leitura - Aprendizagem. 3. Letramento literário. 4. Experiências para crianças. I. Amparo, Flávia Vieira da Silva. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 372.4

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Larissa Mendes Monteiro Almeida

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS
INICIAIS DO LEITOR NAS VEREDAS DA LITERATURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Flávia Vieira da Silva Amparo (Orientadora)
MPPEB – CPII

Prof.^a Dr.^a Aira Suzana Ribeiro Martins
MPPEB – CPII

Prof.^a Dr.^a Maria Betânia Almeida Pereira
Prof.^a - Letras – UERJ

Prof.^a Dr.^a Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos
Programa de Pós Graduação Stricto Senso em Educação Bilingue – INES (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel
MPPEB – CPII (Suplente)

Rio de Janeiro
2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ser meu capacitador em todos os momentos dessa jornada, por estar ao meu lado, me trazer paz e por plantar em meu coração esse sonho de ser professora.

Aos meus pais André e Mônica que sempre torcem por mim, alegram-se com minhas conquistas e me encorajam nos momentos em que encontro dificuldade. Eles são a minha base e sem eles eu nunca estaria aqui. Sempre sonharam junto a mim e me estendiam a mão no que fosse preciso. Em cada passo que dou em minha formação e profissão tenho o amor e a torcida deles comigo. Fizeram-se presentes desde quando decidi me tornar professora, minha mãe se desdobrando para me ajudar em minha rotina de trabalho e estudo, me dando suporte em tudo que eu precisava, meu pai tantas vezes meu motorista nas saídas tardes da noite da faculdade e companhia até os pontos de ônibus, definitivamente são meus grandes amigos, parceiros e incentivadores.

Ao meu marido Gabriel, por ser meu grande incentivador, meu melhor amigo e o designer do meu Produto Educacional. Obrigada por ser sempre tão compreensivo nos dias e noites que me dedicava à produção desse trabalho, por me ajudar e por me fazer sempre acreditar que sou capaz.

Ao meu irmão Lucas por me ensinar tanto sobre dedicação e persistência. Nele sempre me espelho e aprendo grandes coisas, especialmente sobre a trajetória acadêmica. Agradeço por também se alegrar comigo em cada passo dado e por tantas vezes ceder a mim o cantinho de estudos que dividíamos durante tantos anos.

À minha orientadora Flávia Amparo, pela sabedoria compartilhada, pelo amor à literatura transmitido e por toda paciência e dedicação.

Aos amigos e professores do MPPEB pela parceria, companheirismo e força, especialmente nesses anos de pandemia, em que a distância não pode nos enfraquecer.

À todas as amigas que me acompanharam ao longo desse percurso.

A minha querida turma do Pré-II, por darem mais cor ao meu ano de 2021 e por alegrarem os meus dias. Obrigada pelo aprendizado mútuo e por fazerem parte dessa pesquisa.

A todas as professoras participantes da pesquisa, por se disponibilizarem prontamente a responder o questionário/entrevista.

Às vezes, quase sempre, um livro é maior do que a gente.

(Guimarães Rosa)

RESUMO

ALMEIDA, Larissa Mendes Monteiro. **Letramento literário na Educação Infantil**: percursos iniciais do leitor nas veredas da literatura. 2021. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa tem como estudo principal o letramento literário em turmas de Educação Infantil e busca, a partir de gêneros narrativos, fazer da literatura uma importante ferramenta que possa expandir as práticas usuais de sala de aula e construir diálogos entre o ler e o ouvir histórias, de modo a propor a literatura como um conhecimento de mundo e interação com ele, e o letramento literário como uma prática social. Essa pesquisa pretende também valorizar os conhecimentos prévios das crianças e oferecer novas propostas de experiências leitoras a partir da apreciação do gênero literário narrativo de forma crítica e participativa, despertando a curiosidade da criança. Como arcabouço teórico, este estudo baseia-se nos escritos de Rildo Cosson (2019) trazendo-os para o contexto de uma turma que, embora não alfabetizada, utiliza da linguagem em sua vida social, cercada de estímulos visuais, inclusive escritos. A imersão das crianças num universo letrado, rodeado de signos e significados, ocorre desde a tenra infância, quando começam a compreender a importância da cultura escrita na sociedade. Assim, objetiva-se compreender o lugar do texto literário na Educação Infantil e investigar quais seriam as propostas mais adequadas de letramento literário para a faixa etária do Pré-II da Educação Infantil, de modo a instigar a criança e iniciar sua compreensão de uma linguagem específica relacionada à construção e reconstrução de significados no texto literário. Trata-se de um estudo baseado nas concepções do método pesquisa-ação de cunho qualitativo, cujo o campo de aplicação é um EDI do município do Rio de Janeiro - segmento pré-escola II – localizado no bairro da Barra da Tijuca. Esta pesquisa e o seu produto educacional estão vinculados ao curso de Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica do Colégio Pedro II.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Literário; Educação Infantil; Experiências Leitoras.

ABSTRACT

ALMEIDA, Larissa Mendes Monteiro. **Literary Literacy in Early Childhood Education: the reader's initial paths in the paths of literature.** 2021. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

This research has as its main study the literary literacy in Kindergarten classes and seeks, from narrative genres, to make literature an important tool that can expand the usual classroom practices and build dialogues between reading and listening to stories, so as to proportion literature as a knowledge of the world and interaction with it, and literary literacy as a social practice. This research also intends to value the children's prior knowledge and offer new learning proposals for readers from the appreciation of the narrative literary genre in a critical and participatory way, arousing the child's curiosity. As a theoretical framework, this study is based on the writings of Rildo Cosson (2019) bringing them to the context of a class that, although illiterate, uses language in their social life, surrounded by visual stimuli, including writing. The immersion of children in a literate universe, surrounded by signs and meanings, takes place from early childhood, when the importance of written culture in society is understood. Thus, the objective is to understand the place of the literary text in Kindergarten and to investigate what are the later proposals for literary literacy for the Pre-II Kindergarten Age group, in order to instigate the child and start their understanding of a language related to the construction and reconstruction of meanings in the literary text. This is a study based on the conceptions of the qualitative research-action method, whose field of application is an EDI in the city of Rio de Janeiro - pre-school segment II - located in the Barra da Tijuca neighborhood. This research and its educational product are linked to the Professional Masters in Practice in Basic Education course at Colégio Pedro II.

KEYWORDS: Literary Literacy; Child education; Reading Experiences.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Momento espontâneo de leitura	26
FIGURA 2: Capa do livro Chapeuzinho Amarelo.....	81
FIGURA 3: Pote com farinha de trigo.....	82
FIGURA 4: Crianças com bolo de chocolate.....	82
FIGURA 5: Desenho dos medos.....	85
FIGURA 6: Desenho dos medos.....	85
FIGURA 7. Desenho sendo depositado na caixa do medo.....	86
FIGURA 8. Desenho sendo depositado na caixa do medo.....	86
FIGURA 9. Expressões com massinha.....	87
FIGURA 10. Jogo das sílabas.....	87
FIGURA 11. Jogo das sílabas.....	87
FIGURA 12. Curiosidades sobre o lobo.....	88
FIGURA 13. Onde vive o lobo?	88
FIGURA 14. O que o lobo come?	89
FIGURA 15. Como ele é? Curiosidades sobre o lobo.....	89
FIGURA 16. Chapéu amarelo produzido.....	90
FIGURA 17. Chapéu amarelo produzido.....	90
FIGURA 18. Criança brincando de amarelinha.....	92
FIGURA 19. Criança brincando de amarelinha.....	92
FIGURA 20. Capa do livro Flicts.....	93
FIGURA 21. Bilhete de Neil Armstrong para Ziraldo.....	94
FIGURA 22. Envelope contendo o bilhete.....	95
FIGURA 23. Bilhete de Neil Armstrong.....	95

FIGURA 24. Bilhete sendo aberto.....	95
FIGURA 25. Foto do astronauta.....	95
FIGURA 26. Desenhando o amigo.....	97
FIGURA 27. Desenho do amigo.....	97
FIGURA 28. Manual de respeito ao diferente	98
FIGURA 29. Produziu o arco-íris.....	99
FIGURA 30. Produziu o arco-íris.....	99
FIGURA 31. Produziu o arco-íris.....	100
FIGURA 32. Carta para Flicts.....	100
FIGURA 33. Carta para Flicts.....	101
FIGURA 34. Carta para Flicts.....	101
FIGURA 35. Produção da carta para Flicts.....	101
FIGURA 36. Nosso jeito Flicts de ser.....	102
FIGURA 37. Cartaz produzido pela turma.....	103
FIGURA 38. Questionário 2.....	122
FIGURA 39. Questionário 2.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Anos trabalhados na Educação Infantil da Rede Pública.....64

GRÁFICO 2: Nível de formação das professoras.....65

SIGLAS E ABREVIATURAS

EI – Educação Infantil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	20
2.1 A BNCC e os campos de experiências.....	21
2.2 Rotina, leitura e letramento.....	24
3 LIVROS E LEITURA NA PRÉ-ESCOLA	28
3.1 O leitor da Educação Infantil.....	29
3.2 A função professor-mediador nas rodas de leitura.....	32
3.3 Vigotski, pensamento e linguagem.....	35
4 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	39
4.1 Literatura se aprende?	41
4.2 Uma leitura de mundo: o texto e o tecido.....	43
4.3 Sequência básica por Rildo Cosson.....	46
5 O LEITOR LITERÁRIO EM FORMAÇÃO	49
5.1 Descoberta e interação com um mundo real: o prazer na literatura.....	50
5.2 A relação do leitor e a obra.....	53
6 CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA	58
6.1 Contexto da instituição pesquisada.....	58
6.2 Descrição dos participantes.....	59
6.3 Metodologia.....	60
7 ANÁLISE DE DADOS	63
7.1 Análise do questionário 1.....	63
7.2 Análise do questionário 2.....	72

8 O CADERNO DE ATIVIDADES DA TURMA DO PRÉ-II: O LETRAMENTO LITERÁRIO EM AÇÃO.....	78
9 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES.....	104
9.1 Chapeuzinho Amarelo.....	104
9.2 Flicts.....	106
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
12 APÊNDICE A.....	119
13 APÊNDICE B.....	122

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa sua temática dentro do conceito de letramento literário, no qual as crianças são levadas a “ler o mundo por meio das palavras e ler as palavras por meio do mundo” (BAPTISTA; NORONHA; CRUZ, 2013, p. 15). Nesse caminho de interação da leitura na perspectiva do letramento, os diferentes gêneros literários apresentados a elas se tornam caminhos importantes para desfrutar da literatura como experiência de vida, permitindo um diálogo para além dos livros, contextualizado a partir de significados e sentidos que se pretende explorar tendo como ponto de partida a experiência da criança e ampliando essa compreensão para outras relações intertextuais e contextuais.

Considerando o tema “Letramento literário: percursos iniciais do leitor nas veredas da literatura” surge a questão instigadora, o problema de pesquisa: de que maneira podemos promover uma interação de qualidade com a literatura em turmas de pré-escola II (crianças de cinco e seis anos), ainda não alfabetizadas? Ou seja, questiona-se as experiências leitoras promovidas em turmas de Educação Infantil, para que venham ocorrer por meio de estratégias específicas, mostrando a relevância de se considerar o trabalho com crianças que ainda não se alfabetizaram.

Esse é, em essência, o questionamento levantado por Madalena Freire em “A paixão de conhecer o mundo” (2011), que traz relatos de como os alunos vão ao encontro do conhecimento de forma curiosa e criativa. Tudo que lhes chama a atenção fora da escola é sempre bem-vindo dentro dela para ser explorado de forma interativa e relevante, valorizando o trabalho de descoberta com seus pares, trocando informações sobre o que cada um já conhece e contribuindo para ampliar o conhecimento do outro.

Trazendo isso para o contexto da pesquisa voltada ao letramento, pretendemos explorar essa vertente relacionada ao conhecimento de um mundo no qual a leitura e a escrita têm uma função social. Quando esse reconhecimento da língua em diferentes práticas sociais ganha espaço dentro da escola, as crianças encontram um novo sentido no aprender desse universo, ou seja, a escola contribui para uma compreensão do mundo que as cerca. Assim, os livros de história passam a não ser apenas narrativas, assim como rótulos, canções e outros textos da vivência das crianças estão além da aparente forma gráfica que assumem, mas traduzem contextos sociais e políticos e outras relações de sentido que precedem a decifração do código escrito, ou seja, a alfabetização.

Assim, ao aproximar as crianças de um conhecimento mais contextualizado, as práticas da/na escola ganham um novo sentido, trazendo contribuições para o amadurecimento cognitivo de cada uma delas. Com isso, o letramento literário, enfoque dessa pesquisa, faz parte da expansão do uso do termo letramento, como diz Cosson e Souza (2011, p. 103), “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”.

O objetivo principal da pesquisa é promover o letramento literário na Educação Infantil por meio do trabalho com o gênero narrativo.

Os objetivos específicos desdobrados do objetivo geral são: estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança; compreender como os professores enxergam a presença do letramento literário em suas vivências em sala de aula; incentivar e possibilitar o trabalho com o letramento literário trazendo contribuições teóricas e práticas; propiciar a leitura e a apreciação do gênero literário narrativo de forma crítica, participativa e curiosa; trazer o prazer e a ludicidade nas atividades de leitura literária; elaborar um caderno de atividades a serem realizadas em uma turma de Educação Infantil com propostas que possam promover o letramento literário. São objetivos que seguem a mesma intenção do objetivo geral e se derivam dele, mas com enfoques específicos que possibilitam uma pesquisa mais aprofundada de aspectos consideráveis relacionados ao tema principal.

O interesse por esse trabalho se dá ao considerar a Educação Infantil como etapa de rica importância na inserção em práticas sociais de leitura e escrita, práticas essas que contribuem para a formação crítica, que amplie a visão de mundo, e que sejam, inclusive, elemento facilitador no futuro processo de alfabetização.

A pesquisa tem como sua justificativa profissional a valorização de um trabalho anterior à alfabetização, de amadurecimento linguístico, de desenvolvimento da oralidade e de apropriação de um universo letrado, em que o uso social da literatura torna-se uma ferramenta de compreensão não apenas de códigos estritamente gráficos, mas sobretudo de códigos de sentido e de valores. O universo da linguagem precede o universo da língua, que, por sua vez, não se restringe ao texto escrito ou à decodificação do código linguístico.

Desse modo, o interesse é trabalhar a linguagem com as crianças, dando ênfase ao texto literário e à apropriação de recursos que esse tipo de texto exige do leitor ainda não alfabetizado. Assim, busca-se aprimorar um aprendizado que possa ser concebido de forma interativa e convidativa a partir de textos narrativos, de modo que a leitura de mundo ganhe um sentido e um significado, muito mais do que mera decodificação. Pois, como traz Vygotsky (2009), o

significado está na transição do pensamento para a palavra, sendo ele uma estabilização de ideias de um certo grupo que são utilizadas na construção de sentidos. E as crianças são participantes desse processo de atribuições de significados e sentidos.

Como justificativa acadêmica, o presente trabalho busca contribuir com um estudo teórico-prático e suas considerações acerca do tema, acrescentando, com seus resultados e discussões, ao campo de pesquisa relacionado à forma de abordagem do texto literário nas turmas da Educação Infantil. No que se refere ao campo social, a justificativa para essa pesquisa volta-se para a defesa da formação do leitor da Educação Infantil, aquele não alfabetizado, de modo a valorizar os saberes que cada criança traz e ampliar o repertório desse conhecimento, encontrando incentivos e motivações para um trabalho socialmente e individualmente significativo, de maneira que o saber social e o escolar passem a dialogar, se complementem e se harmonizem.

Levando-se em conta o letramento literário, é preciso considerar que não basta contar histórias na EI, mas vivenciar as interações com o texto literário de modo a dar ao aluno participação ativa no processo de construção dos sentidos dos textos e de seus significados. Isso é importante pois o trabalho com a literatura em sala de aula, particularmente na EI, costuma seguir um modelo pré-estabelecido, sendo necessário refletir mais atentamente sobre determinados padrões que se automatizaram no cotidiano da sala de aula e romper certas estruturas rígidas que, muitas vezes, são construídas entre o conhecimento de mundo e a didatização desses saberes, especialmente os literários, pela escola.

Partindo dos estudos de Magda Soares (2017), que enfoca o conceito de letramento, e de Cecília Goulart (2006), que aborda o conceito de cultura letrada, toma-se como letramento o uso que se faz da leitura e da linguagem escrita em diversas práticas sociais. Considerando a Educação Infantil espaço de descoberta, de criação, de conhecimento de mundo e envolvimento com ele, os eventos de letramento promovidos na sala de aula estimulam um contato com o universo letrado de forma instigante ao prazer e à curiosidade em conhecer esse mundo, os sentimentos e as interações que precisam ser trabalhados antes mesmo de um processo intencional de alfabetização.

Além disso, ao abordar criticamente os textos literários, abre-se espaço para o diálogo e para uma abordagem contextualizada, pois como diz Coelho (2010, p. 84): “Letrar é entrar no mundo da criança e, junto com ela, aprender a leitura e a escrita que seu contexto oferece”, e à medida que ela vai conhecendo seu mundo, vai também ampliando e conhecendo novas propostas e novas experiências.

De acordo com Soares (2017), o letramento está relacionado à capacidade de entendimento que o sujeito tem sobre o que vê, escuta e lê. A relação a ser construída entre a criança e as letras, ou melhor, a leitura e a escrita, depende de como ela se percebe e se encontra no mundo letrado, e de que forma essa relação é intermediada, podendo gerar prazer ou apenas tornar a aprendizagem um evento escolar desinteressante e desconectado da sua vida como sujeito social.

O trabalho de letramento com as crianças deve partir do cotidiano em que estão inseridas e cabe ao professor analisar isso, percebendo suas necessidades e vivências e, como afirma Coelho (2010), “provocar nela o desejo de aprendizagem” (p. 83). Sendo assim, “[...] as atividades a serem oferecidas devem ser motivadoras, de curiosidades e indagações para futuras descobertas” (COELHO, 2010, p. 83).

A partir das várias vertentes que o letramento possui, chega-se ao letramento literário, que permite falar de literatura dentro desse contexto social da leitura e da escrita. Cosson (2019) abrange esse conceito ao incentivar o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos por meio de estratégias específicas. O processo de letramento literário naturalmente envolve aspectos que conciliam textos literários em diversos espaços sociais. “O letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Apesar de Cosson não se dedicar a faixas etárias que envolvam crianças na fase pré-escolar, podemos considerar que o letramento não tem como condição única o fato de o aluno ser alfabetizado, ele ocorre também com aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. Esse conhecimento precede a leitura e se faz presente em diversos momentos e ambientes que cercam os pequenos. As crianças estão constantemente envolvidas com práticas letradas que compõem o universo das letras em diferentes funções sociais e, como afirmado por Coelho (2010, p. 83), “essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada”.

Em sua dissertação de mestrado, Brito (2017) enfatiza a importância da Educação Infantil para aproximar a criança do mundo da leitura e da escrita de uma forma significativa, além de apresentar o letramento visual como estudo e prática essencial nesse processo, já que os recursos visuais são marcas características dessa fase escolar.

Diante o exposto, defende-se a ideia de que trabalho com o letramento literário na Educação Infantil possa transformar situações que envolvam a literatura em oportunidades de interação e conhecimento do mundo social, permitindo uma construção e reconstrução de significados e saberes, já que a literatura, por si só, revela-se como uma das práticas sociais

mais ricas e antigas da humanidade. Além disso, o discurso literário oferecer uma interação mais plural com a língua materna, como afirmado por Cosson “[...]o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (2019, p. 34).

O presente trabalho será organizado da seguinte maneira: capítulo 2, cujo título é *A organização curricular da Educação Infantil: escuta, fala, pensamento e imaginação*, busca organizar os estudos em torno dos marcos legais que regem a Educação Infantil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demarcando seu campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, em que a literatura e seu emprego em sala de aula são descritos e orientados. Inicia-se, então, caracterizando essa organização curricular proposta e dando ênfase no espaço que a literatura assume dentro desse cenário. Em um segundo momento, é trazida a discussão da BNCC e seus campos de experiência propostos para organização curricular da Educação Infantil, mais especificadamente na pré-escola, segmento de enfoque nesta pesquisa. E, para finalizar o capítulo, é feita uma associação entre o letramento, a leitura e a rotina em um trabalho que acontece mutuamente, como vertentes que podem se interligar e dialogar, chegando assim, ao letramento literário.

O capítulo 3, intitulado *Livros e leitura na pré-escola* traz uma discussão voltada especificamente para a Educação Infantil, apresentando quem é o leitor desse segmento escolar e a função do professor-mediador dentro desse cenário. Mais para o fim do capítulo, é abordado o autor Vygotsky e suas contribuições acerca da construção do pensamento e da linguagem, sendo proposta uma relação entre esse tema e a literatura, objeto de estudo dessa pesquisa.

O capítulo 4, *Letramento literário: uma proposta para a Educação Infantil*, aborda o letramento literário em si, como se define e pode ser apresentado para um público ainda não alfabetizado. Apresentar a proposta e defendê-la como possível e necessária. No primeiro subtópico, intenciona-se discutir sobre a literatura na escola, como ocorre a sua escolarização, especialmente com aqueles ainda não leitores autônomos, questionando se ela pode ser aprendida, propondo uma discussão nesse sentido. No segundo subtópico, trazer o conceito de letramento literário como uma proposta de leitura de mundo a partir da literatura, com a consciência de que a palavra “texto” vem de “tecido”. Dessa maneira, retomando a ideia da tessitura como o encontro de muitos fios para formar uma trama, pode-se correlacionar esse processo com a prática em sala de aula, considerando a interrelação como parte essencial do processo de conhecimento do texto literário. Por fim, far-se-á a apresentação da sequência básica de um trabalho com letramento literário, assim como orientado na obra de Rildo Cosson (2019), considerando que tal orientação sequenciada trata-se do produto educacional final da referente pesquisa, possível de ser aplicado em turmas de pré-escola II.

No capítulo 5, *O leitor literário em formação*, o objetivo é, como o próprio nome já diz, pensar no leitor literário em formação, ir além do objetivo de fazer uso da literatura para alfabetizar uma criança, mas aprofundar o sentido da leitura na vida dos alunos. É possível encontrar sentido e prazer no que se lê, e é isso que se quer discutir no primeiro subtópico. Além disso, apresentar a importância de se construir uma relação entre o leitor e a obra a partir do trabalho com o letramento literário, tomando-se como referência as contribuições de Colomer (2003).

No capítulo 6, *Contexto e metodologia de pesquisa* é apresentado o contexto da instituição pesquisada bem como a descrição dos participantes e da metodologia utilizada.

Análise de dados é o título do capítulo 6. Nele são expostos os resultados das análises das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa, trazendo uma discussão a partir delas.

Capítulo 8, *O Caderno de atividade da turma do pré-II: o letramento literário em ação*, descreverá o produto da pesquisa, apresentando o trabalho realizado a partir de um caderno de atividades baseadas no letramento literário com uma turma de pré-escola II do EDI Tristão de Athayde. Com o uso de gênero narrativo, serão descritas as propostas e repercussões do trabalho com o letramento literário.

No capítulo 9, *Análise da aplicação do caderno de atividades* são discutidas as atividades realizadas no produto educacional em relação aos pontos apresentados anteriormente na pesquisa e a partir dos objetivos propostos, buscando um diálogo da teoria a partir da prática, e da prática a partir da teoria.

As considerações finais vêm no capítulo 10, trazendo uma conclusão geral do trabalho, apresentando seus principais resultados e reflexões finais.

2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Na Educação Infantil, nos deparamos com crianças que ainda não sabem ler. Não sabem ler convencionalmente falando, mas que já participam de um mundo letrado cercado de signos e significados. Leem imagens, leem o mundo e leem histórias contadas.

Nessa etapa da educação é de grande importância propiciar experiências de fala e escuta, já que as crianças são de fato participantes do universo da oralidade desde o momento em que nascem. Sendo assim, na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas rodinhas de sua rotina escolar, nas narrativas elaboradas, sejam individualmente ou em grupo, e nas implicações com as múltiplas linguagens é que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

É perceptível que a criança manifesta curiosidade em relação à cultura escrita, ao mundo letrado que a circunda, já que, mesmo sem ainda ser alfabetizada, o universo letrado se faz presente em sua vida, de forma direta ou indireta, a partir da mediação de outros suportes, pessoas ou tecnologias. Dessa forma, a criança vai construindo sua concepção de língua ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam em seu contexto familiar, comunitário e escolar, reconhecendo diferentes usos sociais da leitura e da escrita, alguns dos vários gêneros e textualidades em que se manifestam, além de ter contato com suas peculiaridades e funções.

Sugere-se que na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita seja iniciada de forma intencional, didática e instigante, partindo do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. A literatura infantil, seja ela em qualquer um de seus gêneros, assume grande responsabilidade nessa tarefa. Não é só um recurso didático, mas também é a própria linguagem em si, dentro de um contexto de uso e com uma funcionalidade. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, que se torna mediador entre os textos e as crianças, podem contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do amadurecimento linguístico, do desenvolvimento da oralidade, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

Os livros infantis do gênero narrativo, foco desta pesquisa, trazem seu enredo sob um caráter lúdico, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades que potencializam sua compreensão de práticas cotidianas e de seus diferentes significados, que envolvam a fala, a

escrita e a leitura. Sendo assim é possível não só aprimorar a oralidade, como desenvolver a linguagem a partir do texto literário.

Na Educação Infantil, a criança é imersa na cultura escrita e oral, e isso se dá inclusive por meio de atividades que priorizam a expressão de ideias, a argumentação e o desenvolvimento de diferentes linguagens, estimulando e despertando sua imaginação e suas formas de pensar e conhecer o mundo.

2.1 A BNCC e os campos de experiência

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil trouxe como novidade a organização curricular estruturada em campos de experiências, e não mais em eixos de conhecimento. São cinco campos de experiência que garantem os direitos das crianças durante a aprendizagem, da qual ela participa de forma efetiva, indicando experiências fundamentais para o seu aprendizado e desenvolvimento.

É importante ressaltar que, em 2009, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), houve um grande avanço no que se refere ao fato de colocar a criança em foco, ou seja, enquanto o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), documento anterior publicado em 1998, tinha como cerne as disciplinas, o DCNEI começaram a trazer a criança como protagonista do processo educacional, a atenção prioritária direcionou-se para ela e não mais para conteúdos a serem ensinados. O aprendiz foi ganhando mais visibilidade, o que muito serviu como fundamentação teórica para a BNCC em sua construção.

Nesse novo formato de organização curricular, os campos de experiência mudam o eixo do currículo para a perspectiva da criança, ela e sua identidade se tornam o foco principal. A criança está no centro do processo de aprendizagem e, com isso, possui seis direitos: conviver, brincar, explorar, expressar, participar, conhecer-se. Em relação ao professor, suas práticas precisam estar voltadas e comprometidas não só com as necessidades, mas com o interesse das crianças. A vivência escolar precisa se transformar em uma experiência que tenha, de fato, um propósito educativo.

Então, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), os cinco campos de experiências organizados para promover seus direitos são:

1. *O eu, o outro e o nós*: esse campo deve ajudar a criança a se conhecer melhor, desenvolver atitudes da vida em sociedade, valorizar sua identidade e trabalhar a lidar com emoções e respeitar e reconhecer a diferença dos outros. Exemplos: rodas de conversa, brincadeiras coletivas, cuidados pessoais, jogos simbólicos, reflexões, atividades com espelho, consciência corporal, entre outros.
2. *Traços, sons, cores e formas*: esse campo trabalha funções cognitivas essenciais ao desenvolvimento, permitindo à criança vivenciar diversas formas de expressão e linguagens. Exemplos: blocos lógicos, desenho, pintura, música, coordenação motora, escrita, colagem, modelagem, entre outros.
3. *Corpo, gestos e movimentos*: esse campo volta-se para o conhecimento do próprio corpo, reconhecimento das funções e sensações dele, explora diferentes possibilidades de coordenação motora, ativa a atenção e trabalha com diferentes linguagens artísticas e culturais. Exemplos: jogos de imitação, dramatizações, parquinho, danças, jogos coletivos, atividade de coordenação motora e fina, mímicas, equilíbrio, entre outros.
4. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*: são abrangidas partes da matemática e da ciência, explorando de modo mais natural e lúdico, noções de espaço e tempo, ampliando seus conhecimentos sobre o mundo físico e sociocultural. Exemplos: atividades matemáticas (contagem, soma, ordenação, dimensões, medidas, etc.), jogos, calendários, fenômenos atmosféricos, natureza, manipulação de objetos, trabalho com hipóteses, formas geométricas, reconhecimento da relação número x quantidade, entre outros.
5. *Escuta, fala, pensamento e imaginação*: aqui são aprimoradas habilidades comunicativas e de pensamento, trabalha com a imaginação, reflexão e criatividade, a criança encontra espaço para falar e ouvir, tem contato com diferentes gêneros literários e contribui para o desenvolvimento do seu gosto pela leitura. Exemplos: leitura de histórias, identificação de expressão facial, jogos simbólicos, consciência fonológica, leitura e escrita, roda de conversa, dramatizações, manipulação de livros, faz de conta, entre outros. (Adaptado de: BRASIL, 2018, p. 40-43)

Em cada um desses campos é proposto um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para a discussão aqui proposta, o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” será abordado de forma prioritária.

De acordo com a BNCC (2018):

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2018, p. 42)

Sendo assim, como consta nesse documento, a criança precisa, no trabalho com esse campo de experiência, ter um convívio com os textos escritos, construir, ao longo do percurso, hipóteses de escrita, ao mesmo tempo que começar a compreender a escrita como sistema de representação da língua. A proposta então trazida aqui do trabalho com o letramento literário possibilita a amplitude desse objetivo, buscando não só hipóteses sobre o sistema escrito, mas permitindo um diálogo entre leitor e obra permeado pelo caráter social que o texto possui, ou seja, ampliando a fronteira dos livros e das histórias, expandindo os limites para um mundo que se estende para fora da sala de aula.

Associado a isso, a BNCC (2018) também diz que:

[...] é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42)

O trabalho com a escuta, com a fala, com o pensamento e com a imaginação da criança torna-se uma grande responsabilidade da Educação Infantil. Ela se dá não só para o desenvolvimento do seu eu, do ser criança, mas como marca de sua representatividade em um grupo social letrado, que usa a leitura e a escrita para além de códigos a serem decodificados, simplesmente lidos, mas como signos que reproduzem significados sociais, uma linguagem que ultrapasse as limitações pessoais e que envolvem o coletivo e a vida social.

A BNCC (2018) lista os objetivos a serem alcançados dentro do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” em uma turma de pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses), são eles:

- Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;
- Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos;
- Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas;
- Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história;
- Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba;
- Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;
- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura;
- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura;
- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.);
- Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (BRASIL, 2018, p. 49-50)

Sendo assim, dentro de tais objetivos listados é possível (e necessário) o diálogo entre esses e o letramento literário a ser discutido e proposto nessa pesquisa. Nele, como será aprofundado mais à frente, as crianças têm seus direitos de conviver, brincar, explorar, expressar, participar, conhecer-se, tudo isso sendo proposto de forma curiosa, criativa e significativa, sendo levado a um novo modo de produzir e compreender textos em sala de aula.

2.2 Rotina, leitura e letramento

A rotina da Educação Infantil é marcada por atividades e momentos que se repetem pelo decorrer dos dias letivos. Ela proporciona maior estabilidade e segurança, além de um maior domínio da organização espaço-temporal pelas crianças. Como elementos da rotina da Educação Infantil podemos citar: acolhimento, rodinha, hora da história, refeições, parquinho, atividades dirigidas, hora do soninho, educação física, entre outros, considerando que a rotina varia de acordo com a instituição, carga horária escolar e nível da turma. Ou seja, são momentos reiterados diariamente com poucas variações, existindo alguma variação no conteúdo de cada momento da rotina, mas não nos momentos em si.

A intenção da criação de rotinas é possibilitar um maior domínio da criança sobre a organização do espaço escolar e reconhecimento dos espaços de fala, escuta e das ações do grupo, de modo a formar hábitos e atitudes que se relacionem, especialmente, a momentos de coletividade e de construção de espaços de convívio com o outro.

O letramento, por sua vez, caracterizado por Magda Soares (2017, p. 44) como “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” também marca presença na Educação Infantil. Mesmo aqueles que ainda não sabem ler encontram-se envolvidos em práticas de leitura e escrita.

O letramento na Educação Infantil assume grande importância, inclusive, por estar presente em diversas situações de sua rotina. Ele está presente no momento de atividades dirigidas bem como nos momentos mais livres, seja dentro da sala de aula seja pelos corredores da escola. É por meio da participação em práticas de leitura e escrita que as letras e palavras vão tomando formas reconhecidas pelas crianças. A partir desse processo, os alunos vão se descobrindo, vão se encontrando e sendo incluídos dentro da vivência de um mundo letrado. O contato diário com a leitura e a escrita em diversos momentos do dia, em que a leitura e a escrita são experienciadas em situações rotineiras, se caracteriza, portanto, como letramento, possibilitando maior compreensão do seu uso social, sua função e sua intencionalidade.

Não basta apenas “ensinar” a ler e a escrever, é preciso criar possibilidades para que os alfabetizados passem a ficar imersos em ambiente adequado e possam participar do mundo letrado, onde a leitura e a escrita tenham uma função para eles, sentindo-as como uma necessidade. (SILVA E LIRA, 2003, p. 23)

Decerto, essa proposta de Silva e Lira se encaixa no contexto da Educação Infantil, já que a participação dos alunos em um mundo letrado é algo que lhes pertence desde que nasceram, o que se precisa buscar é a consciência desse mundo no qual a leitura e a escrita assumem funções reais e necessárias, e, assim comecem a perceber tais funções e tê-las como propriedade individual.

Dessa forma, a rotina na Educação Infantil deve permitir que o mundo letrado que cerca a criança seja perceptível, visível e, assim, entendido, não como uma intenção alfabetizadora, mas uma intenção que vá além da alfabetização e permita um domínio real das situações sociais em que se encontram a leitura e a escrita. Como afirmado por Marlene Carvalho (2018, p. 65),

“Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita”.

As situações de letramento se encontram presentes na rotina da Educação Infantil de diversas formas, como no momento da rodinha onde a professora ou alguma criança traz assuntos de seu cotidiano para iniciar conversas com os demais; também, no momento de cantar músicas, quando as letras assumem uma melodia e ganham um sentido musical e um ritmo para os alunos. De igual modo, é importante o ambiente da sala, cuja organização e a escolha do que será exposto podem favorecer a criação de um espaço motivador de modo a fazer com que o letramento se faça presente.

No que se refere à organização do ambiente de uma sala de Educação Infantil, os cantinhos organizam-se pelo espaço da sala, tem-se, assim, o cantinho da ciência, o cantinho da arte, o cantinho do brinquedo, o cantinho da matemática e o cantinho da leitura. O último é aquele característico de diversas salas de aula de Educação Infantil, espaço onde é organizado um pequeno acervo de livros infantis de fácil acesso para que as crianças possam desfrutar das histórias no tempo livre ou em algum momento combinado com a professora.

É nesse ambiente da rotina da Educação Infantil, quando a professora não está assumindo a contação de histórias, que se configura também como um momento livre em que as crianças escolhem manusear os livros espontaneamente. Nele a literatura ganha intimidade entre as crianças, torna-se o lugar em que elas escolhem os livros e os livros as escolhem, local onde fazem descobertas, onde leem através de imagens, reconhecem uma ou outra letra e até mesmo onde julgam um livro pela imagem da capa.

Figura 1. Momento espontâneo de leitura



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Porém, há um outro momento, também marcado na rotina de escolaridade infantil, que é o momento de contação de histórias pela professora que, da mesma forma, pode promover a intimidade e a interação entre os alunos e o livro. A forma como a professora conduz esse momento é de intensa responsabilidade e compromisso. Nesse momento, ela escolhe um livro ou permite que a escolha seja feita pelas crianças e o lê para toda turma, que se assenta à sua frente para desfrutar do momento.

A contação de histórias é um elemento marcante das rotinas das turmas de Educação Infantil, seja berçário seja pré-escola. É o momento de “fazer acordar as histórias que dormem nos livros” (CARVALHO, 2018, p. 67). São momentos como esse que exploram o letramento a partir de uma história infantil, de caráter ficcional e lúdico, possibilitando associações com a vida fora do livro, com situações sociais que dialogam com a vida daquelas crianças.

O letramento com o texto literário dentro de uma rotina escolar, ou seja, o letramento literário, está associado a diferentes discursos que, ao serem apresentados às crianças, em sua variedade, possibilitam uma aproximação com seus discursos a dialogarem entre si e com outros discursos e assim realizarem uma leitura de mundo, de si e da vida, sem perderem o prazer que há na história literária, mas dando a ela significância para além de letras e palavras.

É importante ter em mente que os discursos que chegam até aqueles ainda não alfabetizados, ou seja, aos alunos da Educação Infantil, mesmo que através de livros e histórias infantis, chegam pelo ouvir. A responsabilidade, pois, do professor dessa faixa etária torna-se intensa ao assumir o compromisso com essa escuta, compromisso de compartilhar tais discursos e enunciados ali pertencentes mas que podem ter interpretações compartilhadas. Há muitas “escutas nas entrelinhas” (BAJOUR, 2012), ou seja, mediando, através de perguntas, considerações e apontamentos, o professor pode levá-los a pensarem em algo que transcende o momento da leitura.

Sobre a importância da escuta, destaca-se a reflexão da pesquisadora Cecília Bajour (2012, p. 19), que afirma: “Esse ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro”. É preciso que os alunos tenham para si aquele momento da rotina de sua vivência escolar com prazer e interesse, mas, também, para além disso, que possam compreender “[...] a utilidade da escrita e de sua circulação social, de suas finalidades e formas” (ROJO, 2006, p. 26). Da mesma forma, é de grande importância o exercício de escuta do outro, seja o professor na sua escuta do aluno, seja uma criança em relação à outra, valorizando a exploração da oralidade do discurso, da fala e da escuta.

3 LIVROS E LEITURAS NA PRÉ-ESCOLA

A presença dos livros na pré-escola muito tem a contribuir quando se fala de letramento, mais especificamente letramento literário. A escola em si é uma grande agência de letramento. Nela e por ela as crianças têm a oportunidade de vivenciarem experiências letradas e de alimentarem seu contato com a leitura. Na escola é possível que práticas de leitura dialoguem com práticas da vida social; isso quer dizer que, sendo a escola uma agência de letramento, essa instituição tem a responsabilidade de “estabelecer relações entre a leitura no contexto da escola e a leitura de mundo daquele educando” (SILVA E MARTINS, 2010, p. 27).

Na escola é alimentado o contato com o texto literário e é promovido o acesso à cultura letrada. Silva e Martins (2010) trazem algumas reflexões quando se pensa sobre a presença dos livros e da literatura na escola. Perguntas como “O que lemos na escola? ”, “Para quem lemos” ou “Como poderíamos ler” precisam ser respondidas para que o trabalho com a literatura seja mais direcionado aos seus objetivos e, assim, mais eficaz. As autoras trazem algumas respostas iniciais:

O que e por que razão deveríamos ler na escola? Leríamos na escola, espaço de produção cultural, para ocuparmos o lugar de sujeitos, para questionarmos os sentidos colhidos nas configurações textuais e propor-lhes outros sentidos. Nunca para nos acanharmos diante dos textos partidos, às previsíveis respostas. Como, então, deveríamos ler na escola? Leríamos estabelecendo relações com as experiências herdadas da vida em sociedade, arriscando alcançar além do nosso conhecimento de mundo. E, por último, para quem deveríamos ler senão para interlocutores atentos, curiosos, capazes de contrapor suas ideias àquelas sugeridas pelo tecido de palavras, pelo trabalho prévio exercido por um determinado autor? (SILVA E MARTINS, 2010, p. 29)

Sendo assim, a literatura na Educação Infantil assume essa função de incentivar os educandos a se aprofundarem no universo da leitura, que lhes permite, mesmo ainda crianças, dialogar com os textos e produzir seus sentidos para eles. E deve-se ler possibilitando que essas relações apontadas pelas autoras aconteçam, sendo relações de experiências sociais ou pessoais, mas são as que permitem a transposição dos efeitos de uma leitura para além da sala de aula, propondo um diálogo pessoal e coletivo que ultrapassa o nível da escola e alcança diferentes partes da vida.

É na Educação Infantil que estão aqueles seres tão curiosos, sedentos por aprender e descobrir coisas novas, cheios dos porquês e das diversas indagações. A literatura é uma forma de suprir suas ânsias por descobertas. É, para muitos alunos, o contato inicial com textos literários, o início de uma longa caminhada, mas que necessita ser iniciada em bases mais sólidas.

A literatura cumpre uma função importante na Educação Infantil, mas ela não pode se limitar à simples ação de leitura das histórias dos livros, ela precisa ser explorada, vivenciada e recriada. O universo literário pode despertar tanto os aspectos da criatividade quanto estimular a imaginação e a reflexão, ao abordar temas presentes nas indagações e nas tensões cotidianas do pensamento infantil, e, a partir deles, auxiliando a criança a compreender a própria realidade.

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora. (CORSINO, 2010, p. 184)

De igual modo, a criança, durante a leitura, estabelece relações com o texto, com as imagens e com toda a história. Ela tem seu conhecimento de mundo ampliado e constrói novas relações com ele, com as pessoas ao seu redor e com si próprio. A literatura concede um desenvolvimento emocional, social e cognitivo às crianças. Além disso, a partir dela, assumem suas posições de seres culturais, adquirem uma postura crítica-reflexiva e vivenciam uma ligação lúdica entre a imaginação e os símbolos subjetivos.

3.1 O leitor da Educação Infantil

Talvez possa parecer bem audacioso falar sobre o leitor da Educação Infantil, e até mesmo contraditório, já que na Educação Infantil encontra-se crianças ainda não alfabetizadas. Poderiam elas ser chamadas de leitoras? Considerando essa indagação, pode-se dizer que o leitor da Educação Infantil não é apenas um leitor que está começando a juntar letras, gerando sons e decodificando palavras. O referido leitor, não sabendo inteiramente as regras de leitura,

usa, na maioria das vezes, a sensibilidade e a imaginação para interpretar os símbolos, as imagens e os outros recursos de apoio à leitura para além de decodificação da escrita. O leitor da Educação Infantil, pois, lê com os olhos, com a imaginação, com o tato, com o olfato e lê com os ouvidos.

Um livro não leva a um só caminho, nem a uma só interpretação. Da mesma forma, não leva a uma só forma de ler. A interação com o livro é rica em diversidade, descoberta e afeto, e o leitor da Educação Infantil explora isso com sua essência. É claro que ele se encontra em seus percursos iniciais pela vereda da literatura, mas que não o impedem de viver cada livro, pelo contrário, são esses percursos iniciais que tornam o caminho tão rico, peculiar e diferenciadamente encantador.

Quando se fala que o leitor lê com os olhos é porque o livro é muito mais que palavras. Nele, especialmente nos livros infantis, contêm imagens que muito têm a dizer. Imagens que contam a cada criança a sua história e que traduzem o que muitas palavras ainda não conseguem traduzir para eles. Quando uma criança dessa faixa etária pega um livro para lê-lo, sem o auxílio de um adulto, ela provavelmente utilizará as imagens para conduzir sua leitura. Os recursos visuais do livro servirão como ponte interacionista entre ela e o autor, o que não leva a um único caminho, já que para uma criança uma imagem pode contar uma história e, para cada uma das crianças, as imagens trarão uma história diferente.

Junto a isso, é importante ressaltar que não só as imagens fazem as crianças lerem com os olhos. O próprio livro em si, sem nem mesmo precisar ser aberto, passa uma mensagem visual a cada criança que a ele tem acesso. Suas cores, sua capa, sua espessura, seu tamanho, a forma de disposição da capa e da contracapa, tudo isso gera um sentido a ser descoberto pelas crianças. Talvez um livro mais colorido chame mais a sua atenção por remeter a uma história mais alegre, ou um livro com uma capa com cores mais escuras possa parecer não tão interessante, por remeter a alguma história de medo ou tristeza, entre outras percepções. O que tudo isso mostra é que, para uma criança na Educação Infantil, o visual pesa muito em sua interação com o livro e é o que muitas vezes faz com que ela escolha o que quer ou não ler e, da mesma forma, é o que, muitas vezes, conduz sua leitura.

Sucessivamente, a criança também lê com a imaginação. Sua imaginação alcança lugares que não se limitam ao interior dos livros, mas provoca a expansão deles. Com a imaginação, as imagens, o visual do livro, cresce, floresce e surpreende. São feitas descobertas e criações imaginativas em cada página. A imaginação leva as crianças a lerem cada página do livro com liberdade e interatividade. Ela que quebra fronteiras entre o fora e o dentro e mistura

diversos textos e contextos, gerando assim uma certa autonomia na escolha de um percurso específico de leitura, de acordo com as habilidades que as crianças já conseguem acessar conforme sua mundividência pessoal.

Quando é dito que a criança lê com o tato, fala-se sobre todo sentimento de prazer que o manuseio de um livro traz. Ao pegar, sentir, folhear, voltar ao início, ir para o final, passar da contracapa à capa, a criança cria uma relação de leitora com seu livro. O objeto livro em si tem muito a contar e a ser interpretado. O simples ato de tocá-lo e manuseá-lo já torna o ato mais pessoal e interativo, pois quando a criança tem o livro em suas mãos, percebe que não é um objeto distante, para isso, é importante ele não esteja sempre sob o domínio do professor ou de outra pessoa que faz a mediação da leitura. O tato traz essa proximidade, marca o início de uma relação que se constrói em cada uma de suas etapas.

Ainda, em consideração ao aspecto sensorial que a materialidade do livro traz, pode-se dizer que esse contato físico da criança com o livro cria uma relação de parceria, de proximidade, tal como a criança vivencia com o brinquedo. Como nessa faixa etária a criança possui um conhecimento ainda muito mais baseado no sensorial do que no abstrato, a possibilidade de tocar e cheirar o livro, de levá-lo consigo, de fingir que conta uma história para alguém é também um ato de aproximação entre o leitor iniciante e o objeto-livro. Assim como adultos podem sentir prazer com o cheiro de livros novos, a ponto de rejeitar os e-books, essa relação material e sensorial pode se desenvolver na criança, assim como o prazer de descobrir e explorar as possibilidades que o objeto-livro alimenta no leitor infantil, mesmo nas relações de companhia, o ato de buscar o mesmo livro ou a mesma história para rever ali seus amigos/personagens mais queridos.

A criança da Educação Infantil também lê com o outro. A viagem por dentre os livros não precisa ser sempre uma viagem individual, quando compartilhada, ela é enriquecida por várias interpretações, imaginações, encenações e vozes. Quando duas ou mais crianças exploram juntos um livro, compartilham de momentos de leitura em que delineiam o caminho, que não tem direção ou rumo certo a tomar; vão caminhando e descobrindo juntas aonde a leitura compartilhada as fazem chegar. Esse outro pode ser uma criança, também leitora da Educação Infantil, que decide juntar-se a uma colega de classe para lerem um livro, trazendo consigo as marcas dessa etapa escolar: criatividade, imaginação e curiosidade, que as tornam aptas a serem leitoras de livros, mesmo antes de estarem alfabetizadas.

Ainda dentro dessa leitura com o outro, a criança lê com os ouvidos. Esse outro também pode ser o professor que a faz ler com os ouvidos, o que não impede sua interação com a história

e com o livro. Ele traz uma mediação que não direciona a história por um único caminho, mas permite a exploração da narrativa por todos da turma, que são sempre convidados a se envolverem de forma participativa e criativa. De igual modo, a memorização da história contada pelo professor permite que a criança possa rememorá-la no momento em que puder reaver o livro.

Como trazido por Cabral e Martins (2010, p. 37):

Mas é importante insistir que a leitura é anterior à alfabetização e vai além dela. Ao ensinar a ler, mais do que alfabetizar, o professor ensina dentre outras coisas a estabelecer relações entre texto e contexto, entre palavra e mundo (FREIRE, 1989) [...]. Ensinar uma criança e um adulto a ler são, pois, tarefas distintas, já que as relações que um e outro estabelecem com o mundo são obviamente diferentes.

A criança dessa etapa escolar não se condiciona a uma habilidade específica para ser leitora. A leitura precisa ser vista sob o viés do letramento, trazendo dimensões diferentes da linguagem dentro de um contexto específico mas que é passível de diversas interpretações e interações, além de sua função transformadora e de sua dimensão expressiva. Vieira e Fernandes (2010, p. 23) complementam essa discussão quando dizem que: “Numa concepção ampla de leitura como letramento, e não apenas como decodificação mecânica de palavras, considera-se que não existe uma idade mínima para começar a ler”.

Ser leitor na Educação Infantil é se aproximar do universo letrado, é assumir o espaço de experimentar, descobrir e criar e é o início de construção de uma relação infinita em suas possibilidades, relação esta: a criança e o livro.

3.2 A função professor-mediador nas rodas de leitura

Em se tratando de turmas de Educação Infantil, o papel do professor nas rodas de leitura é de extrema importância e responsabilidade. Ele é aquele que dá voz aos livros nesses momentos. Sendo assim, a forma que lê e a intencionalidade da leitura do professor conduz a turma para uma determinada direção ou para outra.

Em rodas de leitura, é o professor que apresenta a obra literária para as crianças, que as induz a se envolverem com a história, aguça curiosidades, provoca reflexões, abre espaço para

a criatividade e fornece abertura para que possam trazer suas considerações e seus apontamentos.

A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler. (BRANDÃO e ROSA, 2010, p. 186)

Ao mesmo tempo que o professor é leitor, ele também é ouvinte dentro de uma roda de leitura. Ele pode possuir o domínio sobre o livro no momento e ser a ponte entre a história e a turma. Mas ele também se coloca em uma posição de ouvinte. Precisa estar sensível a ouvir às crianças, a fazê-las participarem do momento da história ativamente, dar voz a elas e reconhecer que sua interpretação não é a única possível.

O professor tem a função, também, de promover conversas sobre os textos, levando a turma a refletir sobre o texto lido, de modo a trazer à tona interpretações possíveis surgidas das compreensões das crianças. Brandão e Rosa (2010, p. 73) trazem contribuições nesse sentido quando dizem que: “Além de ajudar as crianças a construir significados e ampliar sua compreensão, a conversa sobre os textos pode funcionar como uma estratégia do professor para ensinar a compreensão, algo geralmente esquecido pela escola”.

O interessante é que o professor faça uma conversa planejada, atentando-se para a compreensão das crianças leitoras e contribuindo para que os pequenos abordem o texto literário de forma reflexiva, evitando lista de perguntas superficiais sobre o texto lido.

Para tanto, além de planejar a conversa, é preciso haver abertura para se ouvir, de fato, as falas das crianças, atenção para se perceber o que pode estar dificultando sua compreensão e, principalmente, fornece um diálogo criativo e agradável. (BRANDÃO e ROSA, 2010, p. 85)

Dessa forma, o professor estará contribuindo para a formação de leitores e ouvintes capazes de fazerem perguntas sobre os textos, gerarem suas próprias interpretações a partir de suas compreensões e estabelecerem relações entre o texto lido e suas experiências anteriores ou outras leituras feitas previamente.

O professor é basicamente aquele que faz a mediação dos textos para as crianças, o leitor. Ele que dá voz ao livro, trazendo o texto escrito para uma linguagem oral, permitindo

que a criança desfrute de sua experiência de leitora-ouvinte. Ele, então, é um dos mediadores dessa ação. É importante ressaltar que a criança pode fazer sua leitura de forma autônoma, lendo imagens, criando sua própria experiência direta com o livro sem a necessidade do professor. Entretanto, em rodas de leitura, em que toda a turma se une para ler uma história, a presença do professor garante essa interação, para que todos possam ter o mesmo acesso à história, mesmo que cada um faça sua leitura e interpretações de formas individuais.

O momento da roda de leitura é um momento coletivo. A turma se reúne para viver experiências literárias em que o professor é o mediador, mas não o detentor de todo o saber. A criança acessa a história pelo professor e, a partir daí, faz a sua leitura. A mediação, então, se desenvolve de forma que haja interação entre a contação, o ambiente e os ouvintes, podendo ser usados alguns recursos de mediação, sejam músicas sejam outros recursos sonoros e visuais, fantoches, dedoches, entre outros.

É interessante que antes das rodas de leitura, o professor tenha ciência dos conhecimentos prévios das crianças, avaliando o que já sabem para o entendimento da história a ser lida. E, se considerar necessário, promover uma conversa com a turma a fim de ativar esse conhecimento antes da leitura da obra.

[...] Dessa forma, a mediação do professor implica deixar as obras literárias, com temas enriquecedores, ao alcance das crianças, para diferentes interpretações, sempre na medida em que o texto propicie leituras plurissignificativas, o que é o próprio da literatura.

Em suas mediações, o professor pode usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos pequenos leitores [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 46)

Da mesma forma, é preciso que o professor seja não só um mediador nesse processo, mas que ele, em sua individualidade, também seja um leitor assíduo. A motivação do professor na escolha prévia das leituras que apresentará às crianças, sua mobilização em acionar as potencialidades do texto com intencionalidade e com objetivos traçados em seu planejamento, e, especialmente, considerando seus próprios gostos e preferências, são estratégias importantes para que essa interação de leitura seja uma troca mais eficaz e prazerosa. Quando o professor assume seu papel de leitor literário, mostra isso para a turma, há uma mobilização maior, em muitos casos, pois é importante que as crianças vejam o professor lendo, como forma de incentivo, motivação e curiosidade, e, assim, sintam-se atraídas por esse universo leitor, favorecendo o gosto pela leitura, pelas histórias e pelos diversos textos literários.

Assim, considerando todos os elementos que podem contribuir para aproximar o leitor infantil do ato da leitura, o professor assume uma posição de estimular as crianças a desenvolverem uma relação afetiva e rica com o texto literário infantil, promovendo o desenvolvimento de uma oralidade expressiva e também, a experiência com textos literários. Assumindo sua função de mediador entre a turma e os objetos culturais que são as obras literárias, o professor contribui para que o letramento literário seja elemento presente naquela turma, não como um evento que acontece esporadicamente, mas algo que percorre importantes etapas e trajetórias do leitor iniciante.

3.3 Vygotsky, pensamento e linguagem

Quando se fala de literatura e letramento literário, torna-se importante compreender a forma como as crianças pensam e de que modo isso se relaciona com a linguagem. Lev Vygotsky (2009), com seus estudos, traz grandes considerações sobre esse campo de discussão. Interessa-nos aqui abordar alguns de seus apontamentos para que seja feita uma associação entre o tema e o objeto de pesquisa do presente trabalho.

Para Vygotsky (2009), no desenvolvimento da criança existem dois períodos: um pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala e, assim, o pensamento e a palavra não se encontram relacionados por uma relação primária. No caminho da evolução do pensamento e da fala, é gerada uma conexão entre ambos que os transforma, fazendo-os se desenvolverem.

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos. [...] (VYGOTSKY, 2009, p. 111)

O autor também diz que:

A relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. (VYGOTSKY, 2009, p. 409)

A criança, desde seus primeiros dias de vida, passa a pertencer a um determinado sistema de comportamento social, no qual suas atividades assumem um significado. A relação dela com o ambiente em que se insere se dá através da sua relação com outras pessoas. Sendo assim, os significados passam por um processo de interiorização ao longo de seu desenvolvimento alcançando o surgimento do pensamento verbal. O pensamento verbal, por sua vez, é uma forma de comportamento que se concebe como um processo histórico-cultural, dentro de um grupo que já tem suas acepções culturalmente enraizadas.

Com o seu desenvolvimento, o pensamento verbal torna-se uma capacidade humana de unir a linguagem ao pensamento para organizar sua realidade, uma habilidade que a criança passa a ter quando consegue dominar a fala e a construir seus conceitos sobre os objetos. Sobre o movimento que gera o pensamento verbal, Vygotsky (2009, p. 481) diz que ele parte “[...] do motivo, que gera algum pensamento, para a informação do próprio pensamento, para a sua mediação na palavra interior, depois nos significados externos das palavras e, por último, nas palavras”.

Ao trazer isso para o contexto do letramento literário é necessário observar que as crianças estão envolvidas com a leitura através do seu pensamento e da sua linguagem. A linguagem está no entremeio, é a ligação da criança com o mundo e a sua realidade. A leitura de uma obra, seja feita pelo professor, seja ela feita através do manuseio do livro lendo-o pelas imagens, sempre é uma ação participativa, nunca é uma via de mão única em que apenas o autor do livro passa alguma mensagem ou ensinamento. A criança se envolve emocionalmente com cada contato literário, mesmo que suas emoções e imaginações sejam ativadas como respostas imediatas aos estímulos recebidos. Por isso mesmo, é importante abrir espaço para refletir e exteriorizar o que está sendo sentido/vivenciado a fim de transformar o estímulo num pensamento intencional e organizado pelo ato da fala. No processo de elaboração da expressão oral, para nomear a ação ou emoção experimentada, a criança precisa transformar o estímulo inicial provocado pela leitura do texto literário em discurso, de modo que seus sentidos e suas impressões sejam memorados, nomeados, interpretados e materializados em palavras.

Como também diz Vygotsky (2009, p. 478) “Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras”, sendo assim, quando a criança ganha voz em seus momentos de leitura, ela é convidada a deixar chover dessa nuvem densa, trazendo à tona os significados definidos pelo seu eu interior, pela sua mente e pelas suas experiências prévias, como uma espécie de organização da realidade “O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados” (VYGOTSKY, 2009, p. 479).

No entanto, é importante sinalizar que o autor também sinaliza que a passagem da linguagem interior para a exterior não ocorre de forma tão simplificada assim. A verdade é que nunca ninguém poderá compreender a plenitude de sentido do que se passa no pensamento do outro, já que a comunicação entre consciências não é possível, nem mesmo pela palavra. Ele diz que:

A passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para a outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior mas a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original, da estrutura semântica e sonora a linguagem interior em outras formas estruturais inerentes à linguagem interior [...] A passagem da linguagem interior para a exterior é uma complexa transformação dinâmica – uma transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e compreensível para todos. (VYGOTSKY, 2009, p. 473-474)

A literatura, por sua vez, não deixa de ser também uma forma de linguagem de expressão de ideias, pensamento, imaginação, criatividade e significados, é o momento em que se há uma mistura entre o real e o fictício no qual os indivíduos podem vivenciar experiências únicas que apenas o mundo literário pode proporcionar. Como afirmam Lucas e Silva (2016, p. 44-45) “Ao entrar em contato com o processo de leitura a criança é estimulada a utilizar os sentidos, a sensibilizar-se e ampliar sua relação com o mundo, pois a produção da literatura não se faz somente através da escrita, mas inicialmente da oralidade e da imagem”.

Anteriormente foi abordada nessa pesquisa a presença da literatura nas vivências da Educação Infantil e de como essa experiência é capaz de gerar sentidos e significados, mais do

que uma mera decodificação de sinais. Vygotsky aborda esses dois conceitos (sentido e significado) de forma distintas, mas que caminham juntos, inclusive nas rodas de leitura. O significado vai se construindo de acordo com as situações vivenciadas. O autor diz que:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOSTKY, 2010, p. 104)

Em contrapartida, o sentido está mais relacionado ao instante, não tem tanta estabilidade e não demarca certezas. A cada situação nova, a cada nova relação ou evolução de um grupo social, o sentido, por seu caráter provisório, é revisto e reformulado. “Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido” (VYGOSTKY, 2010, p. 125). E é nesse espaço de estabelecimento entre sentidos e significados que está a interpretação. A literatura não é um ato isolado, sem envolvimento pessoal. A interpretação acompanha cada leitura literária, já que essa é um fenômeno social, atribuindo seus significados e sentidos, que não são únicos, mas são gerados a partir de cada leitor.

Diante o exposto, resume-se que os significados das palavras advêm de formações dinâmicas e não estáticas, eles se transformam conforme as crianças se desenvolvem e também se alteram conforme o modo de processamento e funcionamento do ato de pensar de cada um. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento, de modo que, na dinâmica desse processo de interação entre ambos, ocorre uma série de mudanças, que também podem ser consideradas como desenvolvimento no sentido funcional (Vygotsky, 2010). A literatura, então, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, por se caracterizar como uma experiência criativa e sensível, é espaço de fruição do pensamento que contribui tanto para seu desenvolvimento como para sua interação com o eu exterior e a realidade em que se insere.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como parte inicial desse capítulo, propõe-se explorar o conceito do letramento literário, temática central dessa pesquisa. Com a intenção de iniciar essa discussão, é preciso considerar duas grandes responsabilidades dos professores: apresentar literatura aos alunos e fazer uso dela de forma atraente e prazerosa. É, então, a defesa de uma metodologia em que há um processo de envolvimento, que estimula a participação do aluno, uma intenção de conquista que precisa fazer sentido para a turma, buscando desenvolver uma consciência leitora, a qual os torna capazes para aprenderem e se relacionarem com a obra literária.

Junto a isso, é preciso que se considere também a bagagem de experiência e de vida que cada aluno traz. Os conhecimentos prévios dão ao texto um significado pessoal e permite reconstruções e novas significações baseadas naquilo que se carrega. A leitura literária permite isso, uma contextualização com a vida e com a realidade, considerando todos os seres que estão envolvidos, sem esquecer do nós e dos outros.

Dutra (2012, p. 8) contribui dizendo que:

[...] a literatura no contexto escolar deve ser exercício cultural, ensaio, prazer, violação, alento para o fantasioso e feito de interação com o outro, além de levar uma grandeza de sentidos e significados que todos os dias são descobertos por leitores que devem ser sempre compartilhados.

O letramento tem como princípio promover o convívio efetivo do aluno com a leitura, evidenciando essa atividade como prática diária e habitual. O letramento literário, por sua vez, é o letramento que ocorre via textos literários. Ou seja, o letramento da literatura é o processo de apropriação da literatura como linguagem (COSSON, 2019).

Quando se planeja o letramento literário na Educação Infantil, é preciso adaptar o processo para um público ainda não leitor. A etapa da pré-escola II, segmento enfoque da pesquisa, engloba crianças de cinco e seis anos de idades, crianças que ainda não são alfabetizadas mas que já estão em seus percursos iniciais pelas veredas da literatura. Isso quer dizer que a literatura pode colocá-los não na posição de espectadores, mas de leitores literários, capazes de dialogarem e aprenderem com ela, que já constroem significados do texto, mesmo que ainda com a necessidade da mediação do professor.

Assim, o letramento literário pode ser compreendido como uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e

fora do contexto escolar, capazes de fazer o uso social da literatura. (ENES FILHO, 2018, p. 124)

O letramento literário na Educação Infantil, bem como em outros níveis educacionais, intenta formar um aluno realmente leitor, que vá além da aquisição de habilidades de ler e conhecer gêneros literários ou de identificar características gramaticais no texto. É preciso pensar num processo de ressignificação de sentidos dos textos, em um diálogo que é permitido entre o leitor e o texto, uma expansão dessa leitura para além daquele momento didático e escolar, uma leitura que se relaciona com a vida.

O letramento literário é uma prática social, prática que é responsabilidade da escola, a qual necessita formar leitores críticos e leitores de mundo. Em consonância, Cosson (2019, p. 12) diz que o letramento literário “vai além das práticas usadas nas escolas; é mais que apenas ler e escrever, é a apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas”.

Na Educação Infantil, os momentos de contação de história tem mais importância do que aparenta ter. São os momentos iniciais em que as crianças se relacionam com a literatura; o papel do professor torna-se determinante para essa relação que se constrói, já que ele é o elemento que permite essa relação. Geralmente, esse momento da rotina de turmas de Educação Infantil é marcado por uma roda, na qual cantam uma música para iniciar a história. A professora lê a história previamente escolhida, há o envolvimento do lúdico e da curiosidade, e esse momento, muitas vezes, se encerra ali.

A contextualização e a exploração da obra com base no letramento literário não têm, em muitas vezes, sua necessária relevância reconhecida na Educação Infantil, considerando que as crianças ainda não leem com autonomia. Porém, essa condição dos pequenos não garante, e de fato não determina, que não podem fazer uso do texto literário de forma criativa, curiosa, prazerosa e significadora. Também não é possível afirmar que não interagem com aquele texto e com aquele autor por ainda não saberem convencionalmente ler. São crianças produtoras de cultura e estão na ocasião em que começam a perceber que o aprendizado pode ser expandido para além daquele instante e possuir um significado real e utilitário. E, como produtoras de cultura dentro de um contexto de letramento literário, estão em processo de reconhecimento do lugar que a literatura pode assumir ao relacionar-se com sua vida, construindo sentidos e significados que ultrapassam os muros da escola.

4.1 Literatura se aprende?

Para se falar de letramento literário, é necessário discutir de que forma o texto literário tem chegado à sala de aula, como tem sido conduzida a sua leitura e quais são as expectativas do professor de trabalho em campo. De que modo a escola tem trabalhado a literatura em sala de aula?

É possível perceber que, em grande parte de casos, o trabalho com a literatura na escola está mais voltado para as questões pragmáticas, técnicas, gramaticais, relacionadas ao ensino de habilidades de leitura. O que se propõe, com o letramento literário, é exatamente a superação desse tipo de escolarização da literatura que se limita apenas a ensinamentos didáticos. A relação leitor-texto precisa ser construída, valorizada e incentivada, e esse trabalho ultrapassa a literatura que se escolariza nos moldes tradicionais de ensino da língua.

Um texto literário não é vazio e puro em si, não se esgota e não se resume às características superficiais que não exploram o seu caráter social e dialógico. O benefício do texto literário precisa ser percebido na escola e na sociedade, e para isso Enes Filho (2018, p. 27) afirma que:

[...] escolarização da literatura não é apenas levá-la para a escola. [...] É preciso que haja uma mudança na forma de abordagem da literatura, no cotidiano escolar, o qual está descaracterizando e nega sua função social. É preciso que a escola reconheça o valor da literatura para a vida de seus alunos [...].

O letramento literário se torna uma nova concepção para a apropriação de uma visão diante desse cenário em que a literatura é escolarizada de forma superficial, de modo que, como apontado por Soares (2011), o literário se transforma em escolar e acaba sendo desfigurado, desvirtuado e falseado. Assim, o letramento literário traz uma discussão mais ampla, abre espaço para uma relação dialógica e leva os sujeitos envolvidos a repensarem o conceito de literatura, bem como seu valor e sua função social dentro da escola.

A leitura literária, em uma proposta de letramento, traz com grande importância a formação de um leitor crítico, que dialoga com o texto, com o autor e com as suas vivências a partir daquele texto, percebendo as muitas vozes que envolvem uma obra literária.

Na perspectiva do letramento literário, o foco não está somente na aquisição de habilidade de leitura de textos literários, mas no aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, por meio da relação leitor-

texto, na qual o leitor faz um intercâmbio de conhecimentos e sentimentos com o autor da obra escrita. (ENES FILHO, 2018, p. 35)

O perigo está na tendência de se transformar o que é literário sempre em uma atividade didática e pedagógica, vazia de diálogo, criticidade, reflexão e associação com a vida real. A integralidade da obra importa, a presença da literatura na escola não deve ser limitada ao simples consumo dos livros. Além disso, a utilização do texto literário em sala de aula não garante que o trabalho com o letramento literário esteja sendo feito. A forma como o professor planeja esse trabalho muito tem a interferir sobre o impacto que aquela leitura possa vir a causar na turma. Uma turma, aliás, que além de ser constituída por alunos, constitui-se por leitores literários em formação.

O letramento literário permite tornar a leitura literária uma prática significativa que precisa acompanhar as três etapas do processo de leitura e saber literário. De acordo com M. A. K. Halliday (2004), a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: aprendizagem da literatura, aprendizagem sobre a literatura e aprendizagem por meio da literatura. Almeida e Teixeira (2016) trouxeram contribuições ao abordarem esses conceitos:

Aprendizagem da literatura: que significa “experenciar o mundo por meio da palavra” (ALMEIDA E TEIXEIRA, 2016, p. 9), ou seja, expandir a leitura para além dos livros, dando a ele seu caráter social e sua relevância para vida.

Aprendizagem sobre a literatura: “é o que envolve o conhecimento da história, teoria e crítica” (ALMEIDA E TEIXEIRA, 2016, p. 9).

Aprendizagem por meio da literatura: intertextualidade em que “são apresentados os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona a seus usuários” (ALMEIDA E TEIXEIRA, 2016, p. 9).

O que se tem visto é uma priorização das duas últimas aprendizagens na sala de aula, deixando de lado a aprendizagem da literatura, que deveria ser o enfoque central das atividades literárias da escola. Contudo, o letramento literário aparece diante desse cenário propondo essa experiência que ultrapassa o simples consumo de textos literários, tendo a literatura como uma prática, um discurso.

Mas como fugir dessa má escolarização do texto literário?

A má escolarização do texto literário limita sua riqueza social, cultural e individual. O que importa em uma atividade de leitura literária não é só o texto, nem só o leitor, mas desenvolver a consciência de que o leitor é tão importante quanto o texto. Isso é o que exatamente torna o ato de ler uma atividade social, já que há espaço para um diálogo entre o

autor e o leitor, que é mediado pelo texto. E é isso que precisa ser reconhecido e levado em consideração quando a literatura assume seu espaço dentro de sala de aula.

É comum perceber rituais de leitura que mais limitam do que expandem as possíveis explorações de uma obra literária. Magda Soares (2011, p. 7-8) observa que:

Também a determinação de rituais de leitura constitui estratégia de escolarização da literatura no âmbito da biblioteca – desde as fichas que é preciso preencher e respeitar, até como se deve ler (em silêncio, sem escrever no livro, passando as páginas de certa maneira, não dobrando o livro, etc.) e em que posição se deve ler (sentado adequadamente, segurando o livro de certa maneira, etc.).

Trazendo esse cenário para a Educação Infantil, público ainda não leitor convencionalmente falando, as práticas escolarizadas de literatura não aparecem de formas muito diferentes. Eles continuam tendo que, mesmo sem ainda ler com autonomia, seguir rituais de leitura, que mais afastam do que aproximam as práticas sociais de leitura. A postura correta de se sentarem no momento de contação de histórias, o silêncio que deve permanecer durante a leitura em voz alta pela professora, as atividades de encontrar informações superficiais no texto, o distanciamento dos alunos e da obra já que não há espaço permitido para que todos possam manuseá-las e a finalização da atividade ali, sem uma exploração real de seus sentidos e suas possibilidades.

Como abordado por Soares (2011), a escola tem uma tendência de apropriar-se da literatura infantil escolarizando-a, didatizando-a e pedagogizando-a. Os professores precisam, como primeiro passo, reconhecer a forma como essa escolarização da literatura infantil tem acontecido, para então encarar o desafio de superá-la.

Respondendo à pergunta inicialmente feita: Literatura se aprende? Como resposta pode-se dizer mais do que isso, literatura se vive e, com isso, é possível acreditar em uma literatura que se encontra em sala de aula com a possibilidade de emocionar, encantar e dar prazer. Sim, há muito o que se aprender sobre a literatura e por meio dela, mas não pode ser esquecido a aprendizagem que se faz da literatura, que alcança o aprendizado pessoal e relacional.

4.2 Uma leitura de mundo: o texto e o tecido

Seguindo o caminho da discussão sobre letramento literário, é necessário repensar o conceito, a função social e o valor do texto. Uma curiosidade que permite discussões mais aprofundadas é ir buscar a origem da palavra. Texto vem do latim *textum*,

que significa tecido, entrelaçamento. Mas que relação isso tem com o letramento literário? O texto visto como o tecido mostra as muitas combinações de fios que se entrelaçam no ato de tecer. Fios esses que podem ser vistos como vozes e visões de mundo. São fios que se entrelaçam, mas sempre dão espaço para as lacunas necessárias, já que o texto não se finaliza ali, no autor, mas é constantemente preenchido e entrelaçado pelos leitores que, como continuidade, vão tecendo novos sentidos e dando significado às suas leituras.

Essa visão do texto como um tecido permite a conclusão do diálogo que encontra espaço no ato de ler. A leitura não é arbitrária, não é uma via única de sentidos e significados. A leitura é discurso, engloba vozes, diferentes vidas e interpretações próprias que se cruzam outras interpretações e assim são constantemente reconstruídas. Com ela, são tecidas experiências de vida que se entrelaçam com outras novas experiências e vão dando forma àquele tecido que se tece no ato de ler. Em concordância, Roland Barthes (2013, p. 17) explica que o texto é “o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua”.

Enes Filho (2018, p. 110-111) reafirma que o leitor dialoga diretamente com o texto, quando observa que:

É necessário compreender que leitor e texto devem manter uma relação em que exista uma troca de experiências, uma interação produtiva em que um depende do outro para realização. [...] o trabalho artístico do autor transforma-se em objeto estético do leitor.

Ao professor, mediador desse entrelaçamento que vai sendo tecido, cabe propor atividades e criar momentos oportunos para que o aluno tenha um encontro com a literatura como uma busca plena de sentido para o texto, para si e para a sociedade em que vive. O ato de interpretar o texto, que muitas vezes é cobrado dos alunos, inclusive na Educação Infantil, não se restringe às questões apresentadas tradicionalmente nos livros didáticos, elas precisam levar os alunos a refletirem, compreenderem, questionarem e absorverem questionamentos que o texto pode proporcionar.

“Ao entrar em contato com o texto, o leitor impõe suas próprias impressões, convicções e seu conhecimento prévio [...] a obra literária nunca está totalmente acabada, pois as possibilidades de interpretação do texto são diversas” (ENES FILHO, 2018, p. 113). As crianças da Educação Infantil, mesmo que de forma inconsciente, ao terem contato com a obra literária lida por outro alguém, colocam sua própria experiência de vida e seus conhecimentos prévios em interação com a história. É comum perceber que gostam de parar a contação da história feita pela professora para contar alguma associação que fez entre a parte lida e a algo

que já lhe ocorreu ou algo rotineiro da sua vida. Cabe ao professor, então, aprofundar e incentivar essa imaginação que é algo tão aflorado em turmas dessa faixa etária, permitindo que novos significados para o seu mundo seja construído e que o diálogo com o autor e a obra seja ainda mais real e significativo, colocando em movimento tanto o leitor, quanto outro e quanto a própria criança, como uma interação dinâmica entre essas partes.

Santos e Moraes (2013, p. 66-67) reapresentam essa interação quando dizem que:

Ler é dialogar. Interpretar é dialogar. É dialogar com o autor, com o livro, com seu contexto de produção, circulação e recepção, com os outros leitores, com a materialidade do texto. É dialogar consigo, pois, no processo interpretativo, o leitor negocia as significações do texto não apenas por meio de diálogos envolvendo autor, leitor, enunciados e contextos, mas também por meio de diálogos internos com enunciados prévios, a partir dos quais ele responde, refuta, complementa e confirma o que lê. As práticas de leitura literária ampliarão no aluno suas possibilidades de diálogo e, conseqüentemente, de leitura e interpretação literária.

Essa interação que se propõe permite a constituição da criança como sujeito no diálogo, mesmo sem ser ainda uma leitora autônoma, que precisa da mediação de outro alguém para ter acesso à leitura de determinada obra. Isso, entretanto, não a incapacita de se relacionar intimamente com o texto e de trazer e ampliar o seu conhecimento de mundo.

O momento da contação de histórias presente na rotina da Educação Infantil que precisa instigar a curiosidade, a descoberta e o prazer. É algo que pode ser determinante para o nível da relação que aquela criança terá com a literatura no futuro. É preciso que se construa uma relação atrativa que faça sentido e conquiste seu valor, mesmo que ainda seja uma relação mediada pelo professor e com a participação de todos os colegas de classe. Uma relação assim é aquela que permite trocas e diálogos, que não é via de mão única. Santos e Moraes (2013, p. 110) dizem sabiamente que “A leitura literária não servirá de ponto de chegada, mas de ponto de partida para outras leituras, para indagações e questionamentos, para problematizações e descobertas”.

Ainda, sobre a ideia do texto como tecido, que se tece e se entrelaça toda vez que é lido, é preciso reforçar a ideia de que a literatura é experiência e como experiência ela acontece, ou seja, não termina quando a contação de história acaba. A verdade, então, é que a criança se relaciona com o texto literário, o confronta com o outro vive e revive a leitura, a toma para si e cria significados. Cabe o questionamento: a escola permite que a criança tenha tempo e oportunidade de experienciar o que leu? Ou só a checagem de uma compreensão superficial do texto é suficiente para a prática pedagógica? Quantas vezes a leitura foi aprisionada, se

transformando em apenas um texto didático? Os momentos de contação de história são apenas pretextos para atividades posteriores ou são aberturas de possibilidades, de discussões e de diálogos?

4.3 A sequência básica por Rildo Cosson

Para o trabalho com o letramento literário, Cosson (2019) aponta a necessidade de uma sistematização para a organização da abordagem do material literário. Interessa apresentar aqui sua proposta de sequência básica composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1. **Motivação:** Consiste em um momento mais lúdico de introdução dos alunos no universo do livro escolhido, uma preparação de aproximação dos alunos com o texto a ser lido.
2. **Introdução:** Apresentação do autor e da obra que pode ser feita de maneira informal com uma conversa, recursos visuais, curiosidades, apresentações de slides, entre outros. É o momento em que ocorre a primeira aproximação entre o leitor e o autor, além disso, é quando se chama a atenção dos alunos para os detalhes da obra como a capa, contracapa, cores, ilustrações e outros elementos paratextuais que introduzem a obra.
3. **Leitura:** Momento primordial no letramento literário na qual obra é lida pela professora aos alunos, considerando que se trata de uma turma de Educação Infantil, que ainda não possui autonomia de leitura. É um momento, no entanto, em que as crianças participam ativamente, havendo um espaço livre para elas questionarem, fazerem apontamentos, associações, darem opiniões, reagirem e se envolverem. É uma etapa que deve possuir uma direção, uma intenção e um objetivo; a forma como a professora a conduz é de extrema relevância para os resultados que serão obtidos. Ela precisa ser envolvente, trazer recursos visuais ou auditivos se necessário, provocar o grupo com alguns questionamentos, instigar o envolvimento de seus alunos, atrair a atenção deles para o momento de forma prazerosa e curiosa.
4. **Interpretação:** É o momento em que se busca construir o sentido do texto. De acordo com Cosson (2019) essa interpretação acontece em dois momentos: um interior, de caráter individual, que passa pela decifração, pela história e pela experiência do aluno, suas relações familiares e tudo mais que constitui seu contexto; é o quando o aluno é afetado (seja de forma favorável ou não) pela obra, e um momento exterior, de

externalização da leitura, um ato de construção de sentido coletivo, por meio de compartilhamento de interpretações e sentimentos, é a materialização e o registro.

Cosson (2019, p. 47) observa que “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”. Com isso, é possível reafirmar a importância e o protagonismo do aluno dentro desse trabalho. Mesmo sendo crianças ainda não leitoras convencionais, são crianças com vozes, vidas e saberes (sendo aqueles que já se construíram, os que estão em construção e os que estão sendo reconstruídos). São, portanto, seres capazes de se envolver ativamente em uma narrativa literária, correlacionando-as com sua vida e com seu eu, transformá-la em um ato social (Cosson, 2019).

Junto a isso, o mesmo autor (2019) também aponta que essa sistematização necessária precisa se fundamentar em três perspectivas metodológicas. A primeira perspectiva consiste na técnica da oficina, na qual o aluno aprende fazendo, se envolvendo, ou seja, o aluno constrói seu conhecimento na prática, de forma ativa. A segunda delas é a técnica do andaime, na qual o professor assume esse papel de andaime para dar sustentação aos conhecimentos que os alunos vão construindo cada vez de forma mais autônoma. E a terceira perspectiva metodológica é a do portfólio, que permite o registro das atividades realizadas, envolve jogos de imagens, pinturas, artes visuais ou outro recurso publicitário que permite o acompanhamento do trabalho e do desenvolvimento da turma.

Tendo como fundamento essas perspectivas metodológicas, para o professor começar a realizar sua sistematização para aplicá-la em sala de aula é preciso fazer a escolha do livro. Essa escolha não deve ser feita arbitrariamente pelo docente, é interessante existir momentos em que os alunos sugiram livros ou até mesmo tragam alguma história de casa, de modo a envolvê-los também nessa etapa. Porém, quando a escolha é feita pelo professor, ela se torna mais uma ação de grande responsabilidade. A escolha é determinante para a sequência do letramento literário que se desenvolve a partir dali.

A seleção dos textos literários deve levar em consideração a criança, no sentido de ser produtora de cultura, que irá manusear aquele livro e interagir com ele, e que é capaz de ressignificar aquele texto que vai chegar a ela. A par disso, as temáticas presentes nos livros escolhidos também precisam de atenção; elas precisam ser possibilidades para questionamentos, dúvidas e discussões. Trazer temáticas que façam parte do universo da criança e que elas possam expandi-la nesse trabalho com o letramento literário. E sendo assim, a forma

de se trabalhar essa temática não deve esvaziar o texto de sentido e sim possibilitar essa conversa do leitor com o texto.

Enfim, o trabalho com o letramento literário pode e deve ser feito já na Educação Infantil. A subestimação recorrente do público dessa faixa etária limita o alcance que ele poderia atingir na sua relação com o universo literário. As crianças pequenas, mesmo ainda não alfabetizadas, se relacionam com o mundo letrado e fazem parte dele, produzem cultura e interagem constantemente com ele; sendo, pois, integrantes do processo de letramento tanto quanto as que já leem de forma autônoma e individual. Não é o caráter individual ou a autonomia que marca o início do letramento literário e nem o início da interação entre a criança e a obra. É um encontro que não importa a idade, mas precisa de uma oportunidade. Cabe à escola gerar oportunidades recorrentes para que esse encontro real aconteça, seja incentivado, explorado e vivido, e que ultrapasse os limites que muitas vezes são impostos nesses encontros.

5 O LEITOR LITERÁRIO EM FORMAÇÃO

O que é literatura? Comumente, definir literatura é como ver seus atributos relacionados à capacidade de saber ler ou ouvir histórias. Porém, literatura é mais que uma habilidade escolar, ela se torna possibilidade de pensar sobre o mundo, criar realidades, imaginar livremente, desenvolver a linguagem, interagir com a comunidade, entre outras. A literatura leva as crianças a um universo que transcende os muros da escola, cria uma conexão e um significado na interação entre o que está dentro e o que está fora.

Uma literatura se torna relevante para o leitor quando essa história não se finaliza ali, quando é levada ao seu próprio contexto de vida, permitindo discussões, apontamentos, considerações e até mesmo refutações. Ou seja, a literatura tem uma importante função quando um diálogo entre o leitor e a obra acontece, quando as páginas dos livros ultrapassam a mera narrativa e ressignificam o leitor, que antes de ser leitor (ou no caso na Educação Infantil um leitor ouvinte) é ser social, com emoções, afetividade, interações e personalidade.

A formação do leitor literário, então, está relacionada às habilidades que envolvem ler, compreender e interpretar um texto e relacioná-lo com o mundo cultural. Teresa Colomer, em uma entrevista para o *site* Nova Escola em 2014 com a jornalista Paula Takada diz que “literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo” caracterizando a literatura como uma necessidade não só para formação de leitores literários, mas para a vida em sociedade.

Na referida entrevista, em um dos questionamentos, a entrevistadora pergunta à Teresa Colomer (2014) quais são as funções da literatura e ela responde da seguinte maneira, mais uma vez relacionando a literatura a uma necessidade humana:

São muitas, entre elas apresentar outras perspectivas, permitir ao leitor se colocar na pele de outras pessoas e ver o mundo com distintos olhos. Ela também está relacionada à fantasia, à fabulação, que é uma necessidade humana, e por isso inventamos histórias desde sempre. E mais: a literatura constrói comunidades ao reunir pessoas que têm os mesmos referenciais, gostam dos mesmos personagens e das linguagens. Graças à poesia, por exemplo, lutamos com a nossa incapacidade de expressar tudo o que sentimos. Ela é o laboratório da língua e, tal qual as artes plásticas e a música, gera prazer.

5.1 Descoberta e interação com um mundo real: o prazer na literatura

A escola para muitos é lembrada como um lugar de esforço, repetições, trabalhos árduos, cobrança impostas por avaliações, entre outras memórias não muito agradáveis, mas quantas vezes ela é lembrada como o lugar em que se encontra o prazer em descobrir? A escola é, ou deveria ser, a principal instigadora de descobertas curiosas, que se conectam com o mundo a fora e dialoga com ele, um lugar em que o prazer de viver é contextualizado e ressignifica ideias e conhecimento, lugar que possibilita interações com um mundo real que tanto tem a falar e a ensinar, que tanto tem para ser descoberto.

Nessa mesma lógica, Madalena Freire afirma que: “[...] se a prática educativa tem a criança como um dos seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o *cognitivo* e o *afetivo*, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo” (FREIRE, 2014, p. 15, grifos da autora).

Os horizontes da literatura não estão finalizados entre a capa e a contracapa de um livro. Isso quer dizer que a literatura não é estática, fixa e distante; ela é vivida toda vez que é lembrada, lida e discutida. E a forma como se dá sua presença em sala de aula é determinante para a relação que se constrói entre o leitor e o livro.

Na literatura também é para se encontrar prazer. É na literatura que as crianças podem, muitas vezes, se perceberem e serem percebidas, é quando são encorajadas, exploram sua imaginação, conhecem outras formas de vivência ao interagirem com cada personagem. Com a literatura as crianças podem desenvolver novos olhares sobre si, seu mundo, sua família e sobre seus pares. É através dela que as crianças têm oportunidade de conhecer e discutir assuntos que muitas vezes não entraram em discussão no seu cotidiano.

Ao considerar a literatura como um momento de descoberta é porque nela se descobre que há prazer em suas infinitas possibilidades. Prazer de ver, ouvir, imaginar, criar, recriar, significar, ressignificar, discutir, questionar e transformar. Como dito anteriormente, a literatura é dinâmica, é um movimento em conjunto, mas que também pode ser individual. Não importa como seja e de forma é vivida, de qualquer forma ela gera algo sempre que tem o seu espaço.

Aos professores da Educação Infantil cabe trazer a literatura e apresentá-las às crianças de forma encantadora, bem como ela é. Muitas vezes, o primeiro contato que as crianças tem como os livros é ali, na escola, não em um a escola que aprisiona e bloqueia, mas em uma escola

que expande as vivências, as alegrias e promove encontros reais com um conhecimento significativo.

A forma como a literatura é abordada precisa de atenção, mesmo se tratando de turmas de Educação Infantil. Nunca é só “uma historinha” ou “um passatempo” entre uma e outra atividade conteudista. A literatura deve chegar aos alunos nas aulas de forma muito mais relevante do que uma simples atividade de recreação, como muitas vezes é considerada. Há muitas possibilidades para serem exploradas com um livro de história que chega à sala de aula e é sobre essas possibilidades que o letramento literário fundamenta suas discussões, sem conter aquele momento ao ler e ouvir, mas expandindo para as descobertas e interações.

Assim como Madalena Freire (2011) aborda em seu livro, há um prazer em descobrir o mundo e é isso que precisa ser buscado e encontrado dentro das escolas. E é um prazer que se encontra possível com a literatura, porque ela é conhecimento de mundo e mundos, que se dialogam a cada nova vivência literária.

A literatura gera prazer por ser ao mesmo tempo irreal e real, por misturar fantasia e realidade e por valorizar o que geralmente nunca ganha valor. Em muitos casos, as crianças se deparam com histórias que transformam seus pensamentos e mexem com eles, elevam suas consciências a sentimentos antes não imaginados ou não trabalhados em sua mente. É prazer, é diversão, é conhecimento, mas, ao mesmo tempo é atributo social, com características socialmente significantes.

As competências leitoras que se buscam desenvolver dentro da escola vão além de questões ortográficas e de habilidades cognitivas. É certo que a literatura é rica em sua linguagem e estética e revela o quanto isso agrega em seu valor. O que está em discussão aqui são as possibilidades que transcendem essas questões, pois, como dito anteriormente, literatura é lugar de prazer, de prazer em descobrir e interagir. E essas descobertas e interações avançam para além da estética que é apresentada nas obras literárias.

Teresa Colomer (2003, p. 133) observa que:

[...] se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetivas, o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que o de

ensinar princípios ou categorias de análise. [...] E estas satisfações teriam pouco a ver com a aprendizagem de regras e muito com a possibilidade de ligar os alunos, quanto mais cedo melhor, com a literatura [...].

Quando a autora fala sobre ligar os alunos com a literatura está em jogo a relação a ser construída nessa interação. O leitor precisa encontrar sentido, prazer e emoção na literatura que lhe é apresentada, cabe ao professor multiplicar essas possibilidades.

Na Educação Infantil, o leitor literário está no início da sua formação, está se constituindo como leitor que acessa aquela história pelo ouvir (o que não é um impedimento para sua caminhada) até ter autonomia e habilidades suficientes para lê-la. O indivíduo se torna leitor quando está em contato com a literatura, seja como ouvinte (como ocorre nas turmas de Educação Infantil), seja como leitor autônomo ou seja como aquele ser curioso que folheia os livros e o lê pelas gravuras, construindo seus próprios diálogos e enredo.

O letramento literário em suas peculiaridades percorre a formação do leitor literário trazendo à obra sua expansão de possibilidades, que amplia seus alcances e enriquece o universo de interação entre texto e leitor. A literatura não é e não deve ser considerada instrumento meramente conteudista na escola, já que ela alcança diversos aspectos da formação da criança, no que se refere à sua personalidade, sociabilidade, capacidade crítica e reflexiva sobre seus valores e crenças.

No glossário CEALE (2014), da Faculdade de Educação da UFMG, ao buscar a definição do verbete “leitura literária”, surge a seguinte resposta feita por Graça Paulino:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.

[...] Especialmente a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades.

Sendo assim, a partir dessa definição, fica novamente frisado o caráter social mas ao mesmo tempo particular que a literatura possui, bem como a necessidade de o professor, como

mediador, agir instigando a imaginação dos alunos em seu encontro prazeroso com a obra literária, respeitando as individualidades e deixando as ações, os pensamentos e as emoções fluírem tanto de dentro para fora como de fora para dentro.

5.2 A relação entre o leitor e a obra

A leitura literária também pode ser considerada um grande processo de comunicação; Ennes Filho (2018, p. 22-23) lembra que essa leitura “demanda respostas do leitor em relação ao texto literário, no qual o leitor pode manipular o texto de diferentes maneiras e explorá-lo sob os mais variados aspectos: cognitivos, afetivos, estéticos e sociais”. Ou seja, o texto literário que chega à criança tem muito mais a ser explorado do que questões puramente pragmáticas, que, muitas vezes, são o foco da escola. É uma possibilidade e uma necessidade de se estabelecer uma relação dialógica entre leitor e o texto.

O que se deve levar em conta é que há um contexto por trás de toda obra literária. Quando ela chega à sala de aula, o seu contexto, as referências de mundo que traz com ela precisam ser percebidas. Como diz Cosson (2010, p. 62) sobre o contexto da obra: “todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser despreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e não deve ser desprezado”. Sendo assim, a exploração do contexto faz parte da presença da literatura em sala de aula.

Na Educação Infantil, quando essa leitura de palavras precisa de um mediador para ser realizada, no caso o professor, sua responsabilidade passa a ser promover essa relação leitor-obra a partir do letramento literário, expandindo as possibilidades com o texto, para que os alunos tenham uma relação individualizada com aquele texto literário.

No letramento literário o foco não está somente na aquisição de habilidades de leitura de textos literários, mas no aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, por meio da relação leitor-texto, na qual o leitor faz um intercâmbio de conhecimentos e sentimentos com a obra escrita. (ENNES FILHO, 2018, p. 23)

Ao falar da ressignificação dos textos por parte do leitor (o aluno), o professor está dando a ele a sua autonomia como leitor, que lê/ouve, compreende, significa, questiona e

ressignifica. Um leitor é visto pela escola como um ser capaz de ir além nos seus encontros com a literatura literária, que torna o momento de contação de história, seja o antes, o durante ou o depois, um ato discursivo, no qual a criança tem voz e dialoga com esse texto.

Tendenciosamente, há uma subestimação no que esse refere à relação das crianças em seus encontros com os textos literários. Muitas vezes são escolhidos textos superficiais, cujos temas têm um fim em si mesmos, em geral criados com objetivos funcionais específicos ou com o pretexto para um aprendizado extra-literário, como ensinar hábitos de higiene ou outros conteúdos exclusivamente didáticos.

A criança também é um ser com questionamentos, curiosidades e sentimentos. A proposta do letramento literário dá a essa criança a oportunidade de expressar sua voz tanto interna quanto externa, busca formar os indivíduos como sujeitos críticos em um discurso, que dialogam, buscam respostas, fazem descobertas, instigam novas curiosidades, ou seja, se relacionam de fato com o texto e o autor.

A leitura literária não é um processo passivo, cujo sentido já está dado bastando ao leitor apenas lê-lo e compreendê-lo, como se dependesse única e exclusivamente da capacidade desse leitor de apropriar-se das ideias que já estão ali colocadas. É importante considerar que a leitura é um momento muito mais ativo, que espera do leitor envolvimento, pois a compreensão de uma obra literária não se resume a um ato de decodificação. Compreender e decodificar não são sinônimos que possam se comparados quando se fala sobre leitura literária. Não basta, por exemplo, conhecer os significados das palavras para compreender o texto, isso o tornaria superficial, sem que o diálogo de fato pudesse acontecer. Iser (1996, apud HILLSHEIM; CAVAGNOL; CRUZ; MARQUETTO, 2011) observa que “as estruturas do texto apenas preenchem sua função na medida que afetam o leitor”.

Chartier (1996, p. 77) afirma:

[...] a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor.

Como apontado pelo autor acima, ao leitor lhe pertence uma liberdade no ato de ler que particulariza suas compreensões, significações e interações, dando a ele autonomia literária sobre aquilo que vem ao seu encontro no texto. São mais que palavras, traduções, decodificações. É liberdade para fantasiar, criar, imaginar e se relacionar, possibilidade de discutir e interagir com o autor que não se finaliza ao terminar de escrever sua obra.

É preciso olhar para o que está entre, ou seja, não olhar nem só para leitor e nem só para o texto, mas para o que está entre eles. O texto se constrói no seu encontro com o leitor, nessa relação interrelação. Não é um polo que deve encontrar a verdade no outro polo, não são extremos de verdades, é uma nova verdade que se dá nessa interação, nesse encontro entre leitor e texto que gera novos significados.

Trata-se do abandono de um pensamento baseado no ou isto ou aquilo (o leitor ou o texto), para um pensamento que introduz a conjunção "e" (o leitor e o texto): o olhar se volta para a fronteira, um espaço onde não se é nem um nem outro, mas se está "entre". O leitor encontra-se envolto pela neve da leitura, não pode mais voltar para o mundo de antes, pois, ao passar pela leitura, esta o transpassou; se ele é um "ladrão" que se apropria do texto, o texto também o violenta, introduzindo rupturas, tornando-lhe outro. (HILLSHEIM; CAVAGNOL; CRUZ; MARQUETTO, 2011)

De acordo com Ennes Filho (2018) para o aluno como leitor, alcançar a identificação com o texto é preciso que ele busque, junto com o professor, os três aspectos da literatura propagados por Roland Barthes (2013). O autor refere-se às forças propostas pelo crítico francês e que se orientam a partir de três conceitos gregos: a *mimesis* – que é a representação da realidade, a *mathesis* – os diversos saberes, e a *semiosis* – plurissignificação do texto. “Por meio dessas forças é possível jogar com o saber, com a realidade, com os signos, numa espécie de prazer lúdico” (ENNES FILHO, 2018, p. 121).

A *mathesis* está relacionada aos diversos saberes que estão presentes em uma mesma obra. Roland Barthes diz que “a literatura assume vários saberes” (BARTHES, 2013, p. 18). O texto literário, então, é como uma enciclopédia que reúne diversos saberes, ciências e as técnicas, pois “todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2013, p. 19).

A *mimesis*, por sua vez, é a recriação da realidade que ocorre pela linguagem na obra literária.

A literatura é constituída pelas tentativas incessantes de representar o real na linguagem, o real que não é representável, o que demonstra ao mesmo tempo a recusa ao fato de que não há paralelismo entre o real e a linguagem e o inconformismo interminável dos homens frente a esta constatação. (CASELA, 2007, p. 85)

A *semiosis* consiste nas diferentes possibilidades de significação ao texto, um jogo com a linguagem que permite a plurissignificação do texto literário, “consiste em jogar com os signos” (BARTHES, 2013, p. 23)

Com elas, as possibilidades existentes na relação do leitor com a obra são expandidas e potencializadas, oferecendo ao momento literário um dinamismo que refuta a ideia de ser uma ação unilateral de ler e ouvir, de forma estática e sem interação. Mesmo como ouvinte, ainda pré-leitor, os alunos da Educação Infantil utilizam-se das forças da literatura no momento que se deparam com o texto literário e começam a sua interação, interação essa, que é válido ressaltar, que não se finaliza ali, mas leva o texto ao seu contexto e plurissignifica seus sentidos. Esse é o letramento literário que deve ser objetivado no trabalho com os sujeitos ainda não leitores convencionais, mas que estão em formação.

Nessa relação entre o leitor e a obra, também podem ser inseridas as premissas de Hans Robert Jauss (1994 apud ENNES FILHO, 2018), no qual apresenta três características fundamentais no que se refere a fruição do prazer estético no momento da recepção da obra: a *poiesis* – criação, a *aisthesis* – compreensão pelos sentidos, e a *katharsi* – identificação com o texto.

[...] a Estética da Recepção é, sobretudo, a experiência individual transformada na capacidade de ser o outro. Essa experiência, portanto, se dá de forma diferenciada de indivíduo para indivíduo face à recepção da mesma obra, já que cada um traz no momento da leitura– recepção– as inferências culturais que formam a sua subjetividade. (SIRINO; FORTES, 2011, p. 2161)

A *poiesis* é o processo de criação do qual o leitor participa no momento que está diante do texto, é o prazer que sente ao se deparar com a obra e o torna uma experiência produtiva, “pode levar o indivíduo a outras dimensões, como a do mundo interior ou permanecer no mundo real, em busca da criação artística” (ENNES FILHO, 2018, p. 123).

A *aisthesis* é uma experiência sensível, relacionada à compreensão pelos sentidos. “É o momento em que a obra de arte provoca a renovação da percepção do mundo” (ENNES FILHO,

2018, p. 123). No encontro do leitor com a obra, há um alargamento, transformação ou renovação da percepção do leitor, diante dos sentidos ali encontrados.

A *katharsis*, o momento de identificação com o texto, é quando o leitor é motivado a refletir, agir e até mudar suas convicções. “Corresponde à função social da arte, buscando libertar o observante de suas próprias alusões, com o propósito de conduzi-lo à liberdade estética” (ENNES FILHO, 2018, p. 123).

[...]essas três categorias representam funções autônomas que interagem umas com as outras na experiência estética: a *poiesis*, que remete à consciência produtora; a *aisthesis*, que diz respeito à consciência receptora, e a *kátharsis*, que se identifica com a transformação da experiência estética subjetiva em intersubjetiva. Todas essas relações são dinâmicas e pressupõem a comunicação literária como uma experiência estética, desde que se tenha em vista a experiência do prazer. (MURISHIMA; GEORDANE, 2014, p. 6)

Diante dessas premissas, conclui-se que a leitura literária, não é um processo estático, mas sim, um processo de comunicação, que necessita dispor de resposta do leitor em relação à obra literária com a qual se depara. O leitor pode manipular a obra de variadas maneiras e explorá-la da mesma forma, tanto sob diversos aspectos, não só o cognitivo, que é o foco de muitas escolas ao introduzirem atividades literárias em suas práticas, mas também nos aspectos afetivos, estéticos e sociais.

O leitor e o texto estão em diálogo a todo tempo. O texto literário não se finaliza nas mãos do autor, ele continua com suas significações e construções de sentido ao encontrar os leitores. Leitores esses que são diferentes entre si e, por isso, relacionam-se com a outras leituras, gerando interpretações coletivas, mas também individuais, dando ao texto, assim, seu caráter plural, coletivo e dinâmico.

Há, portanto, uma relação leitor-texto construída a todo tempo nas salas de aula da Educação Infantil, que vão além de se trabalhar habilidades de leitura, mas há a presença das *poiesis*, da *aisthesis* e da *catarses* que permite uma fruição prazerosa nesse momento de recepção do texto, dando ao aluno sua responsabilidade leitora tanto criadora, como sensível e também ressignificadora. Sendo assim, os leitores, mesmo aqueles ainda pré-leitores, “tem a possibilidade e a capacidade de construir significados a partir de seus próprios objetivos, construídos e alicerçados em sua história de vida” (ENNES FILHO, 2018, p. 24).

6 CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, é relatado o contexto no qual foi realizado esta pesquisa. É descrita a metodologia, a realidade do campo e o contexto dos participantes desse estudo.

6.1 Contexto da instituição pesquisada

O campo de estudo foi o Espaço de Desenvolvimento Infantil Tristão de Athayde, instituição de ensino localizada na Barra da Tijuca, pertencente à rede pública municipal do Rio de Janeiro. É o local onde a pesquisadora atua como professora regente de uma turma de pré-escola II, composta por crianças na faixa etária entre cinco e seis anos, horário integral, o que explica sua forma de ingresso no campo. No ano de 2021, o EDI possuía 11 turmas, todas em horário integral, sendo 4 turmas de pré-II, segmento base deste trabalho.

O EDI é muito bem localizado. Está dentro de um condomínio no bairro, o que explica as muitas ajudas que recebe dos moradores da região, como pintura da fachada, salas e corredores, reformas, compras de materiais necessários, consertos e manutenções, etc. Ele possui uma boa infraestrutura, com amplos espaços externos, quadra, três parques, sendo um interno e dois externos, caixa de areia, salas amplas e um grande pátio. É uma escola de dois andares, que anteriormente atendia turmas de ensino fundamental, e a partir do ano de 2010 foi transformada e adaptada para uma escola de Educação Infantil. Sendo assim, a antes chamada Escola Municipal Tristão de Athayde, hoje é nomeada EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil) Tristão de Athayde.

Para atender a essa mudança, o mobiliário da escola foi trocado, especialmente as mesas, que agora são compartilhadas (mesa com 6 cadeiras) e com cadeiras mais baixas, ao invés das carteiras mais altas e individuais para o Ensino Fundamental. Os banheiros e o refeitório também foram adaptados. Porém, a escada para o segundo andar ainda é um empecilho que traz muitas dificuldades para a locomoção das turmas, especialmente com os menores que precisam de ajuda para subir e descer. Além disso, a organização das salas foi alterada, se adaptando para um ambiente letrado característico da Educação Infantil, que, inclusive, valoriza a autonomia da criança. Há o nome nos pertences das crianças, em seu material escolar e materiais pedagógicas de apoio, como a “chamadinha” (ficha com o nome da criança que fica exposta na

sala), alfabetário, calendário, placas de “Como está o tempo hoje? ”, cantinho da leitura, cantinho do brinquedo e outros cantinhos que estimulam as diversas áreas do conhecimento.

Junto a isso, a escola possui uma linda brinquedoteca, uma grande e vasta sala de leitura e uma sala de informática. A brinquedoteca foi reformada e abastecida pelos moradores da região que se voluntariaram para a recuperação do espaço já bem desgastado. A sala de leitura, onde ocorre as aulas de Literatura na infância e onde as professoras podem ir quando desejarem com seus alunos, possui várias estantes com livros organizados por temática ou autor. Nela também há mesas, tapetes e almofadas para o momento da leitura dos livros. A sala de informática, por sua vez, não está apta para o uso, os computadores são antigos e funcionam com muita dificuldade e lentidão, dificultando um trabalho dinâmico e fluido.

Apesar do EDI possuir uma sala de professores, as professoras não conseguem horário disponível para se reunirem lá e realizarem o planejamento. Ele é feito, geralmente, nos grupos de WhatsApp de cada segmento. Esse planejamento é entregue à direção e cada professora faz as suas adaptações e atende às demandas da sua turma no momento de trabalhar com ele, ou seja, não é um planejamento fechado, é sempre aberto para mudanças, adaptações, alterações e criações.

6.2 Descrição dos participantes

A pesquisa contou com 4 grupos de participantes: 23 alunos da turma do pré-II que participaram das atividades sugeridas por esta pesquisa, 8 professoras da instituição pesquisada que se disponibilizaram a preencher o questionário apresentado, 5 professoras de Educação Infantil de outras instituições que responderam à entrevista online enviada e, por fim, a pesquisadora, que, a partir da pesquisa do embasamento teórico e análise dos conteúdos, aplicou o produto na turma em questão.

A turma analisada é uma turma de pré-escola II, faixa etária entre 5 e 6 anos, de turno único, ou seja, permanecem na escola no horário de 8h a 14h (horário reduzido devido à pandemia do coronavírus), com três refeições diárias. É uma turma composta por 23 crianças, sendo 12 meninas e 11 meninos e 1 professora regente. É importante ressaltar que apenas 15 crianças desse montante estavam frequentando as aulas presenciais quando a pesquisa foi

aplicada. O restante da turma estava na modalidade remota.¹ As crianças são, na maioria, moradoras de comunidades vizinhas e algumas delas são do próprio bairro. Pode-se dizer que há uma certa diversidade de classes sociais na turma (classe baixa e classe média).

A professora regente desta turma, pesquisadora principal deste estudo, tem 25 anos, sendo docente dessa instituição há 5 anos. A professora atua na turma em seu turno integral, atendendo as crianças que frequentam as aulas presenciais e também aquelas que permanecem na modalidade remota. Realizou o Curso de Formação de Professores nos anos de 2012 e 2013, e formou-se em Pedagogia pela UERJ no ano de 2018. Em 2016 ingressou na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro como seu primeiro emprego em sala de aula, assumindo uma turma de pré-escola I. Já passou por outros segmentos da Educação Infantil e está há dois anos atuando na pré-escola II.

As professoras que responderam ao questionário também são professoras do EDI Tristão de Athayde, possuindo tempos distintos de atuação na docência da Educação Infantil e atuando em segmentos diferentes da Educação Básica, tendo também diferentes formações acadêmicas e profissionais, questões que serão expostas mais detalhadamente à frente.

Já as professoras que realizaram a entrevista virtual, são professoras de outras instituições, sendo 3 de uma instituição pública de ensino e outras 2 atuantes na rede privada.

6.3 Metodologia

A pesquisa é do tipo estudo de caso de cunho qualitativo. É um estudo de caso, pois visa a estudar um fenômeno partindo de seu contexto real, ou seja, o letramento literário no contexto da Educação Infantil. Junto a isso, além da investigação, discussão teórica e análise de dados, intencionou-se, por meio da promoção de eventos de letramento literário, intervir durante as vivências em sala de aula na turma da qual a pesquisadora é professora regente. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois, apesar de usar alguns instrumentos quantitativos, ela prioriza o caráter subjetivo na coleta de dados, voltando-se para a compreensão dos fatos.

¹ A modalidade de ensino remota começou a ser aplicada após o início da pandemia do coronavírus, sendo assim, algumas crianças frequentam às aulas presenciais e outras permanecem na modalidade remota (não são aulas ao vivo, são atividades que são enviadas pelo aplicativo Google Classroom, não há um contato direto entre a professora e os alunos), caracterizando o ensino híbrido atual. Esse cenário também explica o horário escolar reduzido, que antes eram de 9 horas diárias e, no momento da aplicação da pesquisa, 6 horas diárias.

O cunho qualitativo foi escolhido por tratar-se de uma pesquisa cuja a análise é feita por meio de interpretações, e não de medidas, ou seja, ela possui um caráter exploratório, levando em consideração a subjetividade bem como as especificidades dos participantes da pesquisa. Podem ocorrer, então, limitações de ordem emocional, pessoal ou interpessoal, ao invés de limitações estatísticas. Não é uma pesquisa completamente controlável, mas acredita-se que esse modelo de pesquisa adequou-se mais à finalidade do estudo que se realizou aqui.

Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo apresenta-se como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que faz uso de métodos sistemáticos e objetivos de definição do teor das mensagens.

Os seguintes instrumentos foram selecionados para a coleta de dados:

- Questionário, com a intenção de levantar dados sobre a opinião e conhecimento das professoras da instituição e também saber como é a relação do trabalho delas com a aplicação do letramento literário em sala de aula;
- Entrevistas, com a finalidade de ter acesso ao conhecimento de professores de outras instituições, sendo públicas ou privadas, sobre o letramento literário dentro do universo da Educação Infantil;
- Registro em diário de campo e gravação de áudio das atividades realizadas pela pesquisadora com a sua turma.

Os questionários e as entrevistas se tornaram relevantes por expandirem a pesquisa para além da sala de aula da pesquisadora. Buscou-se um alargamento de fronteiras em que foi possível saber o que as professoras, sendo ou não da mesma instituição escolar da pesquisadora, conhecem sobre o assunto desta pesquisa, se suas práticas estão ligadas ao tema e se o letramento literário já é algo presente e recorrente em suas atuações em aula. Além disso, intencionou-se compreender em que lugar encontra-se a literatura dentro da Educação Infantil, bem como o objetivo que tem sido buscado com o seu trabalho e o seu efeito dentro de uma sala de aula.

A aplicação das atividades pela pesquisadora com sua turma de Pré-escola II, foi sendo registrada em diário de campo que também se tornou um instrumento de coleta de dados. A par disso, enquanto as atividades iam sendo realizadas, um gravador era acionado para captar as falas espontâneas das crianças em cada momento para contribuir com a análise de dados a ser feita.

Após a coleta e a análise de dados, partiu-se para os registros e a discussão neste trabalho, de forma teórica, mas sem perder sua veracidade prática, ou seja, buscou-se associar a teoria aos dados coletados para que o produto elaborado pudesse não se embasar em uma teorização, mas que atendesse às reais necessidades práticas do segmento destinado.

No capítulo a seguir, são descritos os principais resultados obtidos a partir da coleta de dados da pesquisa.

7 ANÁLISE DE DADOS

Primeiramente, foram analisados os dados obtidos com o questionário 1 (Apêndice A) aplicado às professoras do EDI Tristão de Athayde. Em seguida, foi analisado um outro questionário realizado pelas professoras de outras instituições (Apêndice B). A finalidade de ambos instrumentos de coleta de dados foi procurar saber quais os objetivos concretos os professores delineiam para o trabalho com o texto literário e qual o seu real espaço em sala de aula, bem como conhecer um pouco mais desses professores e seus conceitos formados sobre o tema.

A ideia de dois questionários foi abordar diferentes tipos de professores com diferentes tipos de questionários. O primeiro foi direcionado às professoras da mesma instituição da pesquisadora, todas professoras da Educação Infantil e foi um questionário com perguntas relacionadas diretamente a esse seguimento escolar, com perguntas objetivas e discursivas. Com o segundo questionário, objetivou-se abordar professoras de outras instituições e que atuam na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse já foi um questionário mais amplo, com perguntas discursivas que lhes deram espaço para discorrer sobre o tema.

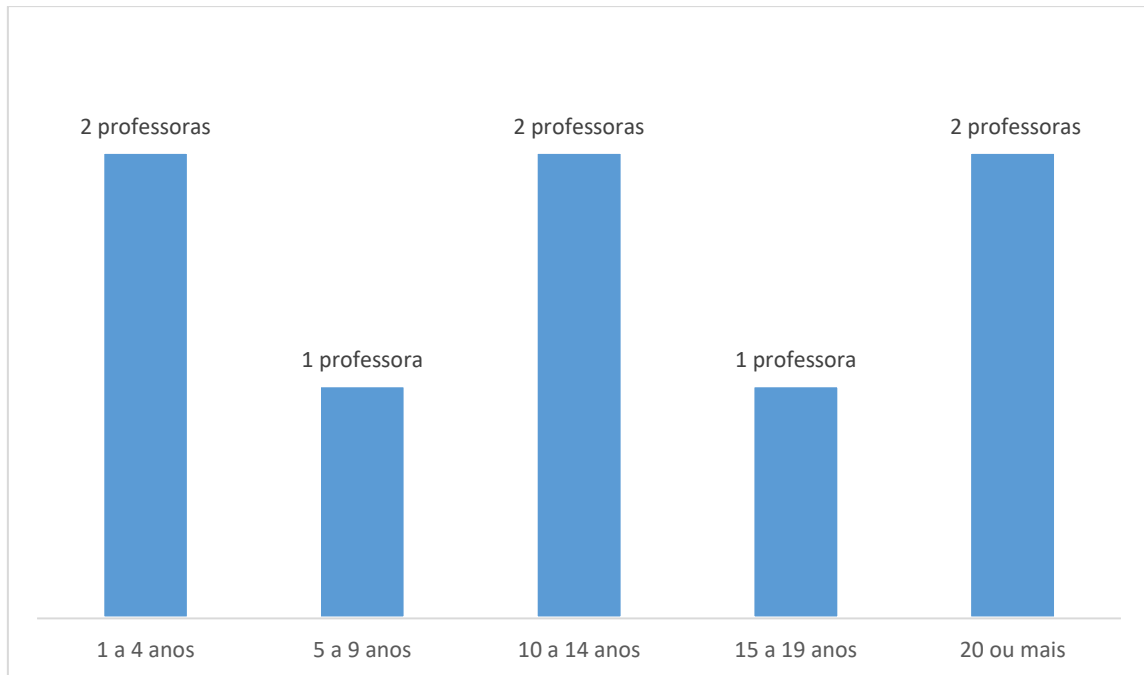
7.1 Análise do questionário 1

O questionário 1 foi respondido por 8 professoras da Educação Infantil da mesma instituição da pesquisadora. Ele é composto por 10 questões, sendo 6 objetivas, algumas com solicitação de justificativa, e 4 discursivas. As duas questões iniciais referem-se à formação e ao tempo de atuação na Educação Infantil em escola pública. A partir da terceira questão, as perguntas são mais específicas sobre o tema, buscando-se não só os posicionamentos dos professores mas tentando entender a forma como se constitui o trabalho em sala de aula com o letramento literário.

Para iniciar a análise, escolhemos fazer o detalhamento das perguntas e a apresentação geral das respostas com observações específicas feitas pela pesquisadora.

Questão 1: Há quanto tempo é professor de Educação Infantil de escola pública?

GRÁFICO 1. Anos trabalhados na Educação Infantil na rede pública

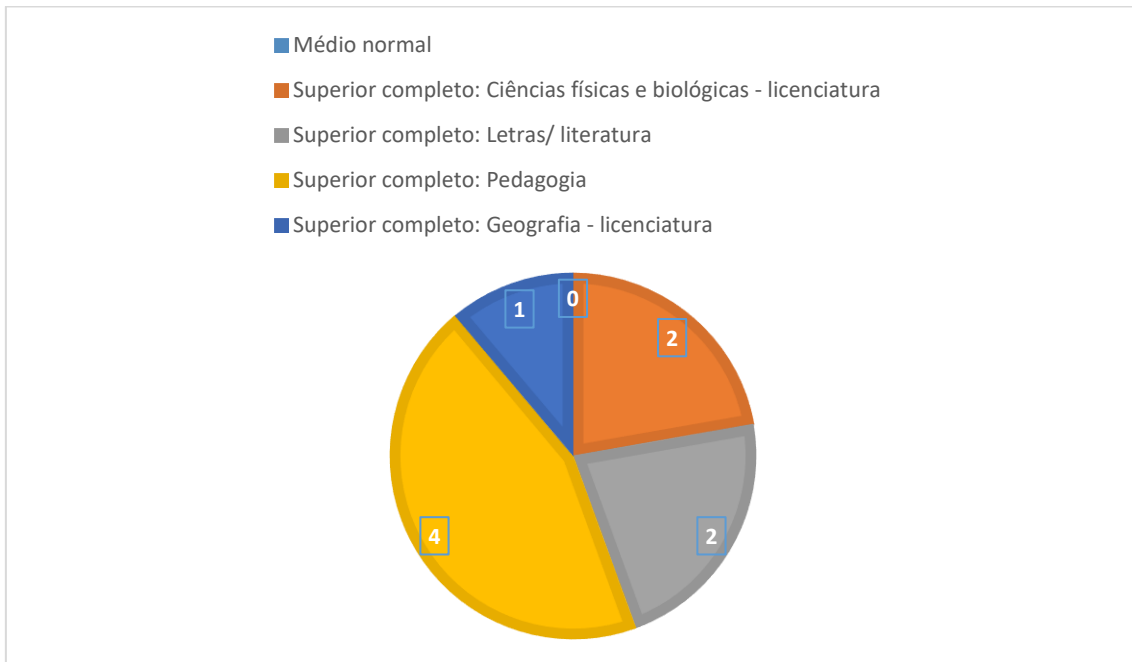


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Conforme as questões iniciais, todas as professoras que responderam o questionário possuem ensino superior completo, sendo 1 com dois cursos concluídos na universidade. A formação delas varia entre Pedagogia e outras licenciaturas como Ciências Físicas e Biológicas, Letras/Literatura e Geografia. Duas dessas professoras atuam na Educação Infantil na rede pública de 1 a 4 anos, uma professora de 5 a 9 anos, outras duas de 10 a 14 anos, uma de 15 a 19 anos e duas professoras estão há 20 anos ou mais em exercício.

Questão 2: Qual é a sua formação?

GRÁFICO 2. Nível de formação das professoras



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

É importante ressaltar que 1 das professoras entrevistadas possuem dois cursos superiores completos.

Questão 3: Para você, o que é letramento literário?

Prof. 1: Trazer para o educando esse universo da leitura, estimulando e utilizando os livros no seu cotidiano.

Prof. 2: Acredito que seja formação de leitores.

Prof. 3: Apropriação do letramento através da literatura.

Prof. 4: É saber olhar o dia a dia com interpretação devida. É utilizar nossas ações em escrita. É emoção vivida e compartilhada.

Prof. 5: É a apropriação da literatura como linguagem.

Prof. 6: É uma forma de literatura enquanto linguagem.

Prof. 7: É o processo de desenvolvimento do interesse pela leitura e pela apropriação da linguagem, através do uso dos diversos gêneros literários.

Questão 4: Você considera importante o trabalho com o letramento literário começar já na Educação Infantil?

Todas as professoras sinalizaram que sim e as justificativas apresentadas foram diversas, como se pode ver nas respostas abaixo:

Prof. 1: A Educação Infantil é um marco para o desenvolvimento da fala, e a literatura ajudará os pequenos a ampliar seu vocabulário, além de desenvolver a imaginação, ideias, sentimento e o gosto pela leitura.

Prof. 2: Quanto mais cedo a criança receber o estímulo à leitura, melhor. Acredito que as crianças precisam estar familiarizadas com os livros antes mesmo da alfabetização.

Prof. 3: Construir bases sólidas para a formação do leitor.

Prof. 7: Através do letramento literário, a criança adquire vocabulário, conhece os vários usos da linguagem e desenvolvem o gosto pela leitura.

Nas respostas acima é possível observar como grande parte das professoras sinaliza a formação leitora e o amadurecimento da linguagem para a alfabetização como propostas válidas para o trabalho com o letramento literário na Educação Infantil. Porém, junto a isso é preciso reconhecer a importância na literatura no aqui e agora dessa fase escolar, como algumas professoras disseram, ela amplia o vocabulário, trabalha com a imaginação, sentimentos, uma familiaridade com os livros, além da criatividade.

Questão 5: Você promove e prioriza atividades de leitura? De que forma?

Novamente, todas as professoras responderam que sim. E, para responderem à segunda questão, disseram:

Prof. 1: Disparando um tema ou atividade específica. A utilização do livro ajuda a estimular a curiosidade, o interesse e até o entendimento.

Prof. 2: Tento inserir diariamente a “hora da história” na minha turma.

Prof. 7: Como introdução de atividades, em rodas de leitura e em momentos livres onde ou eu leio uma história ou eles “leem” enquanto aguardam os amigos finalizarem alguma atividade.

Aqui é possível perceber que a literatura se encaixa na rotina da Educação Infantil de diversas formas. Muitas vezes ela introduz um tema ou uma atividade específica, como relatado pela Prof.1, ou aparece nos momentos rotineiros da “hora da história”, como dito pela Prof. 2. Pode-se observar também que poucas professoras sinalizaram momentos livres de leitura como a prof. 7 apontou em sua resposta, em que as crianças podem manusear os livros e fazer suas leituras ou sentarem na rodinha para ouvirem uma história contada pela professora. Ainda há muita falta do “ ler por ler” nas escolas, uma leitura por prazer, por diversão e descoberta, sem ser seguida por nenhum conteúdo específico. O letramento literário possibilita muito mais que alcançar um saber mas uma experiência. É certo que a literatura pode ser um bom instrumento para abordar algo necessário mas ela precisa estar presente na Educação Infantil também em outros momentos e com outras finalidades.

Questão 6: Você usa livros de histórias em todas as suas aulas? Por que?

Duas professoras disseram que não e as outras seis afirmaram que sim. As que disseram que não, justificaram-se da seguinte forma:

Prof. 3: Nem sempre tenho tempo atualmente com o horário reduzido. Em tempos “normais”, sim.

Prof. 7: Às vezes não possuo o texto ou o livro adequado para a atividade planejada naquele momento, mas mantenho sempre um cantinho com livros e revistas de livre acesso para as crianças.

As professoras que responderam sim, complementaram dizendo:

Prof. 4: O mundo da leitura incentiva e enriquece a criatividade.

Prof. 8: Eles auxiliam na motivação para a abordagem de um assunto a ser trabalhado, além de promover o hábito da leitura.

As professoras que relataram suas dificuldades, seja tempo seja falta de material adequado, com sinceridade, mostraram um pouco que lugar a literatura ocupa em sua rotina. A prof. 3 mostrou que a literatura não é uma prioridade e com o horário reduzido ela acaba não achando espaço todos os dias. A prof. 7 associou a utilização dos livros com a atividade planejada para o dia, caso não tenha um livro do assunto planejado para ser trabalhado não há

contação de história (observa-se a leitura sendo necessariamente atrelada a algum conteúdo escolar).

Já as professoras que responderam sim mostraram que fazem disso um hábito e que tentam transmiti-lo para as crianças, reconhecendo a importância que trazem para os alunos.

Questão 7: Que gêneros literários você costuma trabalhar em sua sala de aula?

Prof. 3: Poemas, contos de fadas, contos em geral, parlendas, lendas, fábulas, quadrinhos, cordel...

Prof. 5: Contos, histórias, poesia, parlendas...

Prof. 8: Variados: contos, fábulas, receitas, cartazes, poesias, etc.

As professoras apontam aqui diversos gêneros textuais e não literários, mostrando-se confusas nessa definição. Entretanto, todas relatam uma boa diversidade de gêneros textuais em suas práticas, sem se prenderem apenas aos gêneros literários narrativos dos livros.

Questão 8: Você considera que o ambiente contribui para o letramento literário? Se sim, de que forma?

Todas as professoras responderam que sim, e complementaram dizendo de que forma ele pode contribuir:

Prof. 5: Disposição dos livros (cantinho da leitura), músicas, poemas pela sala onde as crianças possam visualizar.

Prof. 6: Um ambiente acolhedor com livros, disponível ao alcance das crianças

Prof. 8: Um ambiente com cartazes, ilustrações, murais, atividades das crianças e registros tornam o espaço propício para a aprendizagem.

As professoras mostraram aqui como o que está exposto e ao alcance das crianças tem importância em sua relação com a literatura, sendo o ambiente um elemento facilitador (mas não determinante) dessa relação, trazendo a criança para dentro desse universo e a motivando para novas experiências, sejam elas individuais ou coletivas.

Questão 9: Qual a maior dificuldade de trabalhar com a literatura em sala de aula?

Algumas respostas obtidas foram:

Prof. 2: Acho que muitas vezes a leitura de um livro na sala de aula está sempre atrelada a alguma atividade (não que isso seja ruim), mas eu gosto de “ler por ler”, ler pelo prazer e não pela necessidade de fazer uma atividade, iniciar um assunto, etc.

Prof. 4: Não consigo imaginar dificuldade para trabalhar literatura. Com ou sem material específico, a literatura está presente em nossas ações, no dia a dia, na vida!

Prof. 7: O quantitativo de crianças em sala, gerando inquietude e dificuldades na realização desse e de outras atividades.

Nessa questão obtiveram-se três tipos de respostas: uma que aponta uma dificuldade voltada para os objetivos da literatura em sala de aula, por muitas vezes precisar estar atrelada a algum conteúdo específico, como discutido nessa pesquisa anteriormente, uma outra resposta que aponta a dificuldade voltada para contexto e quantidade de pessoas envolvidas, que, de acordo com a prof. 7, é gerada uma grande inquietude devido ao número grande de alunos em uma turma, e uma outra resposta que mostra que a professora não enxerga nenhuma dificuldade ou empecilho.

A partir da resposta da prof. 7 é válido discutir sobre a dificuldade que se enfrenta em salas com grandes quantitativos de alunos, de se realizar um trabalho individualizado, considerando um desenvolvimento integral a partir da literatura.

A prof. 2 traz uma resposta sobre algo que foi discutido nessa pesquisa anteriormente, fala de uma maneira mais crítica e acertada sobre o papel da literatura em sala de aula e aponta, mesmo que indiretamente, o perigo de uma má pedagogização da literatura. É uma professora que apresentou um pensamento diferentes das demais, apesar de possuir a mesma formação da maioria (Pedagogia), mas é importante sinalizar que possui entre 10 e 14 anos de experiência, o que pode ter contribuído para a construção de sua visão de mundo.

De acordo com essas respostas é possível observar como o trabalho com a literatura não é algo genérico e igual em todas as realidades escolares, há professoras que desejariam muito trabalhar com a literatura para além dos conteúdos, outras gostariam de um envolvimento e concentração maior dos alunos e também há aquele grupo que está satisfeito com a forma que a literatura se faz presente em sua prática escolar. Isso tudo mostra como a literatura afeta e é

afetada por cada um de uma forma, trazendo necessidades, inquietações e satisfações diferentes, mas sempre se fazendo presente dentro da sala de aula.

Questão 10: Caso sinta-se à vontade, compartilhe uma experiência de letramento literário que teve em sua turma.

Poucas professoras se sentiram à vontade e compartilharam uma experiência. Segue uma que foi relatada.

Prof. 7: “Deu no jornal”. Cada criança escolheu uma reportagem do jornal. No momento seguinte, tentaram descrever e contar sobre a reportagem escolhida pela observação da foto. Depois, foi feito o registro da observação, tendo a professora como escriba ou através da escrita espontânea. No final, a verdadeira reportagem foi lida pela professora e comparada com a que a criança fez.

Aqui foi feita uma atividade a partir de uma leitura de imagens de um jornal que depois foi associada à leitura inicial do texto. Essa atividade, na verdade, está mais voltada para um letramento visual, no qual as imagens falam e contam histórias, novamente mostrando como as professoras ainda se perdem no conceito de letramento literário.

Além disso, o jornal não é literatura. O texto jornalístico é um gênero textual porém não um gênero literário, não podendo caracterizar, então, uma experiência de letramento literário. Isso leva à reflexão da confusão existente sobre o que é literatura, há uma compreensão por parte dos professores sobre literatura em um sentido amplo (a partir da perspectiva da linguística textual) ou em um campo específico, do literário propriamente dito, o qual o letramento literário propõe desenvolver, informação para a qual a pergunta estava voltada.

Com a aplicação do questionário, foi possível obter respostas sobre o lugar ocupado pelo letramento literário em sala de aula. Como algumas professoras relataram, o uso da literatura em sala de aula ainda está muito atrelado a algum conteúdo específico, como se ela servisse sempre como objeto de iniciação para algo que se deseja trabalhar. É válido ressaltar o que uma professora disse sobre a falta que sente do “ler por ler” e muitas vezes isso não encontra mesmo espaço na escola.

As professoras demonstraram saber do que se trata o letramento literário mas de uma forma mais superficial, algumas falas aparentaram dúvidas na definição. Três professoras frisaram a relação que o letramento possui com a apropriação de linguagem o que mostra que

possuem concepções parecidas e que isso é um ponto relevante para elas. Apenas uma professora relacionou o letramento literário com o processo de alfabetização, o que é um bom sinal, pois mostra que a grande parte enxerga a literatura para muito além da alfabetização, é algo que também enriquece o aqui e o agora da Educação Infantil.

É importante valorizar que em todo o tempo as professoras reconheceram a importância da literatura nas salas de aula de Educação Infantil, mesmo com as dificuldades que apresentaram para esse trabalho, e que atividades que envolvam a literatura são promovidas por todas as professoras entrevistadas, de diversas formas e através de variados recursos textuais. Isso quer dizer que ela já faz parte de uma rotina de forma orgânica, mesmo que seja sem o uso de livros em todas as suas aulas.

Pode-se observar também que nenhuma das professoras falou sobre os gêneros literários trabalhados em sala de aula, mas sobre os gêneros textuais, o que mostra ser um conceito confuso para o grupo como um todo.

O ambiente relaciona-se diretamente com o trabalho feito em sala de aula, e todas afirmaram reconhecer isso quando se fala de literatura, ou seja, o ambiente faz parte do universo letrado, como elas mesmas apontaram.

As respostas mostram como as professoras acreditam firmemente na importância do letramento literário em sala de aula, mas possuem um baixo domínio conceitual teórico sobre assunto. Observa-se que as entrevistadas apresentaram boas ideias ao tentar definir, exemplificar, explicar, desenvolver acerca do letramento literário, são ideias que se complementam e aperfeiçoam o trabalho uma das outras. Talvez em uma reunião ou em um estudo, o tema poderia ser abordado para melhor entendimento e para que as ideias pudessem ser expostas, compartilhadas e discutidas com a equipe de trabalho da escola.

7.2 Análise do questionário 2

O questionário 2 foi feito por 4 professoras de diferentes instituições. Três dessas atuam na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, sendo duas da Educação Infantil e 1 do 1º ano do Ensino Fundamental, e outra atua na rede privada, também na Educação Infantil.

Devido à distância, o questionário ocorreu através do Google Forms, site onde é possível criar questionários/formulários para serem respondidos por diversos usuários de forma individual, sem que um veja a resposta dos outros, garantindo o sigilo. Apenas o criador do questionário (no caso, a pesquisadora em questão), consegue acesso a todas as respostas. Ele é composto por 5 perguntas discursivas.

Questão 1: O que e por que razão devemos ler na escola?

Prof. 1: Creio que primeiramente, se deve ler aquilo que chama a atenção do aluno, para que ele possa desenvolver o gosto pela leitura. Depois, deve-se apresentar outros assuntos pertinentes que podem ser de seu interesse também, até para que se consiga ter a troca de ideias com seus colegas que vão se interessar por outros assuntos diferentes. Devemos ler na escola, porque a leitura faz parte da nossa vida cotidiana. Quem lê, escreve bem e a escrita se faz necessária à boa comunicação.

Prof. 2: A razão da leitura na escola possui diversos fatores, mas, para mim, acredito é que é ótimo meio de auxiliar no desenvolvimento de concentração da criança, além disso, ampliação do vocabulário e estímulo ao acesso aos livros desde cedo.

Prof. 3: A leitura pode ser feita tanto de livros narrativos infantis, como poesias, parlendas, entre outros gêneros literários. Lemos na escola pois essa é uma prática comum da sociedade e que está presente em diferentes contextos que vivemos.

Prof. 4: Acredito que a leitura amplia o conhecimento de mundo dos pequenos, desenvolvendo interesses.

Para a análise dessa questão, segue uma nuvem de palavras que apresenta as palavras-chaves das respostas obtidas.

Prof. 3: A literatura amplia o vocabulário da criança, expande o valor cultural, possibilita a criança de reviver personagens e conflitos existentes no seu interior, além de ser um excelente aliado no processo alfabetizador.

Prof. 4: Amplia o vocabulário, o conhecimento de novas palavras, texturas, cores, formas.

Nessa questão as entrevistas mostraram como o aprendizado através da literatura está além de conteúdos escolares, afinal, literatura é muito mais do que apenas ler algo, é tirar do lugar comum. Todas as professoras apresentaram respostas que não restringem esse poder da literatura, mas expande suas facetas e possibilidades.

Questão 3: Que leitura é possível ser feita na Educação Infantil?

Prof. 1: Aquela que compete à educação infantil, sendo de fácil entendimento, com ilustrações chamativas e expressivas, que auxiliam a compreensão da história contada. Temas e gêneros variados que possam auxiliar a organizar o pensamento da criança em prol de algum ensinamento ou ainda que seja uma leitura leve e que traga divertimento.

Prof. 2: Nunca subestimei minhas crianças, ofereço a eles leituras de diversos gêneros. De poetas renomados aos amigos da escola.

Prof. 3: Livros narrativos, poesia, trava-língua, parlendas, textos informativos, diferentes gêneros literários.

Prof. 4: Qualquer tema é possível ser lido na EI, desde que a complexidade não esteja acima da faixa etária.

As entrevistadas relataram também como pode ser diversificada a leitura na Educação Infantil, como diferentes gêneros e de diversas formas, ou seja, sem ocupar um lugar fixo dentro das salas de aulas, mas aparecerem de maneira fluida, dinâmica e envolvente.

Questão 4: Que lugar tem ocupado a leitura literária na Educação Infantil?

Prof. 1: Lugar de destaque. Sempre utilizamos muitos livros em sala de aula, seja para folhear e apreciar a história, cada um do seu jeito, ou para auxiliar na compreensão de algum tema a ser desenvolvido, algum projeto. Para encantar e teatralizar. Para musicalizar histórias e para se divertir.

Prof. 2: Acredito que atualmente os pensamentos estão mais sensíveis a uma literatura que respeite a criança e sua história.

Prof. 3: A leitura deveria ser diária na educação infantil. Fazer parte do cotidiano da escola.

Prof. 4: O lugar da significação dos conceitos a serem abordados dentro a unidade em questão.

Nessa questão as entrevistas apontaram como a leitura literária deve ocupar seu lugar nas salas de aula da Educação Infantil. A prof. 2 trouxe um bom ponto a se discutir, ela apontou a criança como protagonista dessa pergunta, valorizando a criança e a sua história, considerando a sensibilidade por trás da literatura e o quanto ela tem o poder de afetar as crianças. A prof. 1 trouxe à tona a mágica da literatura, seu poder de encantar, divertir e ser musicalizada, mostrando, mais uma vez, como ela é rica em suas possibilidades e envolve-se de diferentes formas com o universo infantil de cada criança.

Questão 5: Você acha que livros formam e/ou transformam sujeitos? Justifique.

Prof. 1: Sim, sou a prova viva disso. Tive uma infância difícil e graças a uma amada professora desenvolvi minhas habilidades de leitura, entre outras. Ela me ofertava diferentes livros e eu mergulhava nesse universo para escapar da minha realidade. Se hoje sou quem sou, agradeço aos livros que li e as interações que vivenciei.

Prof. 2: Sim. Acredito que as crianças que possuem contato, livre manuseio e interesse por livros desde bebê, são crianças que veem o mundo com outros olhos. Crianças com maiores repertórios culturais, linguísticos e até mesmo emocional.

Prof. 3: Sim! Acredito que a leitura é transformadora, sendo capaz de abrir janelas para que novos horizontes sejam avistados.

Prof. 4: Transformam sujeitos! Se formam é porque foram transformados pela leitura e tornaram-na conhecimento.

Por fim, as professoras afirmaram o poder que os livros têm de formar/transformar sujeitos, concordando mais uma vez com essa pesquisa que considera a amplitude do trabalho literário em sala de aula, especialmente nas turmas de Educação Infantil. A prof. 1 relatou, inclusive, como foi tocada desde a sua infância pela literatura graças a sua

professora, e como isso afeta a sua vida desde os dias de hoje. Sendo assim, todas mostraram novamente ter ideias parecidas acerca do tema, com consciência da grandeza dos efeitos da literatura na vida dos alunos. Mostraram estar comprometidas em fazer a literatura estar presente em suas práticas, pensamentos e interações escolares.

As respostas obtidas, tanto na entrevista quanto no questionário foram de grande contribuição para a pesquisa. Mostraram que o tema letramento literário não é coincidente entre as professoras, ou seja, apresenta opiniões diversas entre elas, com algumas divergências seja em objetivos ou metodologias. Isso garante maior relevância para essa pesquisa, com a exposição e discussão do tema. Também mostraram o quanto a importância da literatura em turmas de Educação Infantil é reconhecida pelos docentes, mesmo que por objetivos diversos, todos reconhecem e buscam trazê-la para sua rotina escolar, apesar das dificuldades encontradas.

Junto a isso, essas perguntas contribuíram para somar à discussão da presença da literatura em sala de aula, suas possibilidades, intermediações e finalidades, apontando para como, muitas vezes, o letramento literário se perde e há a necessidade de ter o cuidado com uma má pedagogização da literatura.

Por fim, as respostas também mostraram o compromisso que a maioria das professoras mostra possuir na formação do leitor literário, reconhecendo sua importância desde a Educação Infantil.

8 O CADERNO DE ATIVIDADES DA TURMA DO PRÉ-II: O LETRAMENTO LITERÁRIO EM AÇÃO

O produto educacional, proposto nesta pesquisa, trata-se de um caderno de atividades que foram realizadas em uma turma de pré-II da Educação Infantil, com foco no letramento literário a partir do trabalho com o gênero narrativo. A sistematização do que e de como será trabalhado é uma etapa necessária, como orientado por Cosson (2019), para que o material literário possa ser explorado de forma que “a prática tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e o fim o letramento literário” (COSSON, 2019, p. 46).

Espera-se, com esse produto final, apresentar um caderno de atividades como um portfólio que funcionará como um produto a ser aplicável não só na turma participante da pesquisa bem como em outras, funcionando como material de apoio para outros professores de Educação Infantil. Intenciona-se, aqui, apresentar duas sequências de letramento literário que foram aplicadas com a turma em questão, fundamentado na pesquisa sobre letramento literário, considerando o público-alvo ainda não leitor convencional (crianças de 5/6 anos).

As atividades partiram do texto literário e se fundamentaram nos seis direitos da criança apresentados na BNCC (2018): conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se. Foram eixos que nortearam o trabalho do letramento literário desenvolvido, objetivando-se garantir às crianças os seus direitos através da literatura, enfatizando, além de suas facetas linguísticas, seu caráter sociocultural. Tais direitos são definidos da seguinte forma:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das

brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38)

De acordo com Cosson (2019), uma sequência básica do trabalho com o letramento literário é composta por 4 etapas, são estas:

- 1- **Motivação:** Consiste em um momento mais lúdico de introdução dos alunos no universo do livro escolhido, uma preparação de aproximação dos alunos com o texto a ser lido.
- 2- **Introdução:** Apresentação do autor e da obra que pode ser feita de maneira informal com uma conversa, recursos visuais, curiosidades, apresentações de slide, entre outros. É o momento em que ocorre a primeira aproximação entre o leitor e o autor, além disso, é quando chama-se a atenção dos alunos para os detalhes da obra como a capa, contracapa, cores, ilustrações e outros elementos paratextuais que introduzem a obra.
- 3- **Leitura:** Momento primordial no letramento literário cuja obra é lida pela professora aos alunos, considerando que se trata de uma turma de Educação Infantil, que ainda não possui autonomia de leitura. É um momento, no entanto, em que as crianças participam ativamente, havendo um espaço livre para elas questionarem, fazerem apontamentos, associações, darem opiniões, reagirem e se envolverem. É uma etapa que deve possuir uma direção, uma intenção e um objetivo. A forma como a professora a conduz é de extrema relevância para os resultados que serão obtidos. A professora precisa ser envolvente, trazer recursos visuais ou auditivos se necessário, provocar alguns questionamentos, instigar o envolvimento de seus alunos, atrair a atenção deles para o momento de forma prazerosa e curiosa.

4- Interpretação: É o momento em que se busca construir o sentido do texto. De acordo com Cosson (2019) essa interpretação acontece em dois momentos: um interior, de caráter individual, que passa pela decifração, pela história e pela experiência do aluno, suas relações familiares e tudo mais que constitui seu contexto, é o quando o aluno é afetado (seja de forma favorável ou não) pela obra; e um momento exterior, de externalização da leitura, um ato de construção de sentido coletivo, por meio de compartilhamento de interpretações e sentimentos, é a materialização e o registro.

Cosson diz que “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (COSSON, 2019, p. 47). Com isso, é possível reafirmar a importância e o protagonismo do aluno dentro dessa proposta. Mesmo sendo crianças que não leem convencionalmente, são crianças com vozes, vidas e saberes (sendo aqueles que já se construíram, os que estão em construção e os que estão sendo reconstruídos). São, portanto, seres capazes de se envolver ativamente na literatura, correlacionando-as com sua vida e com seu eu, transformá-la em um ato social, assim como discutido por Cosson, (2019).

Serão apresentadas, a seguir, duas sequências básicas do trabalho com o letramento literário que foram realizadas em sala de aula.

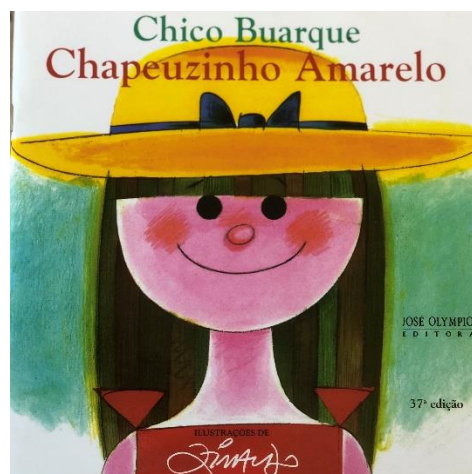
SEQUÊNCIA 1:

Texto literário: Chapeuzinho Amarelo

Autor: Chico Buarque

Ilustrador: Ziraldo

Editora: Jose Olympio

FIGURA 2. Capa do livro “Chapeuzinho Amarelo”

Fonte: Chapeuzinho Amarelo, 2015, capa.

Sinopse: Na história, o autor brinca com o conto da Chapeuzinho Vermelho, mas sua personagem é amarelada de medo: A Chapeuzinho Amarelo. Tinha medo de tanta coisa, mas o maior medo que ela tinha? Um lobo que nunca se via. Um lobo que, vai ver, nem existia. Depois, a história fica mais divertida quando Chapeuzinho encontra o lobo, perde o medo e não sobra mais nada dele para contar história e ele fica bem irritado com isso. Então, o que sobra na frente de Chapeuzinho? Só um bolo de lobo fofo.

Público-alvo: Turma 51 (pré-escola II)

Objetivos literários e gerais: Estabelecer relações com o ambiente à sua volta, expandir o repertório imaginativo, estimular a cognição, afetividade, expressão e linguagem, ampliar o repertório cultural e linguístico, estimular a curiosidade das crianças, incentivar o compartilhamento de seus conhecimentos de mundo e experiências, discutir sobre as possibilidades de transformar algo ruim em bom, conhecer seus próprios medos e anseios e expressá-los, explorar formação de novas palavras com sílabas iguais, utilizar um elemento cultural da história em uma atividade prática (amarelinha), expressar sentimentos, reconhecimento de semelhanças e diferenças entre pares e grupos, desenvolver a imaginação e fazer associações subjetivas.

Motivação: Para estimular a curiosidade do que será lido, a professora apresentou para a turma um potinho contendo farinha de trigo e pediu que todos a provassem. Todos apontaram

que ela possuía um gosto estranho, concluindo que não é gostoso comê-la. Então, foi questionado aos alunos se é possível transformar uma coisa ruim em algo bom. Após essa conversa, a professora apresentou a eles um delicioso bolo de chocolate que havia levado² e explicou que ele havia sido feito com farinha de trigo, ou seja, aquela farinha de trigo que eles acharam ruim e de sabor estranho, foi transformada em algo delicioso. Com essa atividade de motivação, a professora instigou os alunos a pensarem no que isso tem a ver com a história que será lida, já que na história, Chapeuzinho transforma o seu medo de lobo em um delicioso bolo de lobo.

FIGURA 3. Pote com farinha de trigo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 4. Crianças com o bolo de chocolate



² A ideia inicial era que a turma produzisse junto um bolo de chocolate, colocando a mão na massa e levando-o até o forno, acompanhando toda a produção, porém não foi possível devido à pandemia do Coronavírus. As atividades como essas não estavam sendo permitidas devido à preocupação redobrada com a higienização das mãos, distanciamento e cuidado no preparo dos alimentos pela equipe da cozinha.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Introdução: Foram apresentadas a capa, o autor e as características principais do livro antes do momento da contação da história e foi uma etapa bem curiosa. A turma analisava atentamente os detalhes da capa e faziam suposições dos elementos pertencentes a ela, como a cor do chapéu da menina da capa. A professora ia estimulando com perguntas para que pudessem participar daquele momento com um olhar crítico, já que são elementos tão importantes para a história quanto o conteúdo dela. A apresentação do autor e sua foto, bem como a apresentação do ilustrador também gerou curiosidade entre eles, muitos não sabiam que havia diferença entre essas duas funções. Com isso, mostraram-se mais entusiasmados para a leitura da história que ia acontecer a seguir, tendo-se construído mais familiaridade com o livro e seus elementos.

Leitura: A leitura foi feita pela professora em roda com a turma.

Interpretação:

Atividade 1

A história de Chapeuzinho Amarelo aborda um tema muito relevante: o medo. Em roda, a professora perguntou para as crianças o que fazem quando estão com medo, se elas o enfrentam sozinhas ou recorrem à ajuda de alguém. Foi um momento de conversa livre sobre o assunto.

Após isso, todos foram orientados a desenharem uma coisa que causa muito medo e mostrarem para os demais colegas, caso se sentissem à vontade. Depois, os desenhos foram dobrados e cada criança colocou seu medo na caixinha do medo. Uma caixinha que representou o fim daqueles medos. Junto a isso, foi um momento de se discutir sobre esses medos, conforme cada criança foi colocando seu medo na caixinha. Então, a turma, coletivamente, a ajudava a pensar em formas para solucionar aquele medo, por exemplo:

Diálogo 1

A criança Y relatou em seu desenho que sentia muito medo do escuro, então a sugestão que o aluno R deu foi:

- É só lembrar que no escuro tem as mesmas coisas que tem no claro.

Já o aluno B deu a seguinte ideia:

- Se faltar luz, é só ir pro carro porque no carro tem luz e você não vai ficar com medo.

E a aluna S disse:

- O medo do escuro é só coisa da nossa imaginação.

Diálogo 2

O aluno D disse que tem medo do barulho do trovão e mostrou isso em seu desenho.

Alguns colegas, como solução para esse medo, sugeriram:

- Fechar a janela. (Aluna Y)

- Ele pode tampar o ouvido ou colocar um fone. (Aluna L)

No final, todos os medos acabaram tendo uma solução e ficaram presos naquela caixa do medo e com isso, todos puderam passar a rir deles, assim como Chapeuzinho fez quando perdeu o medo do lobo.

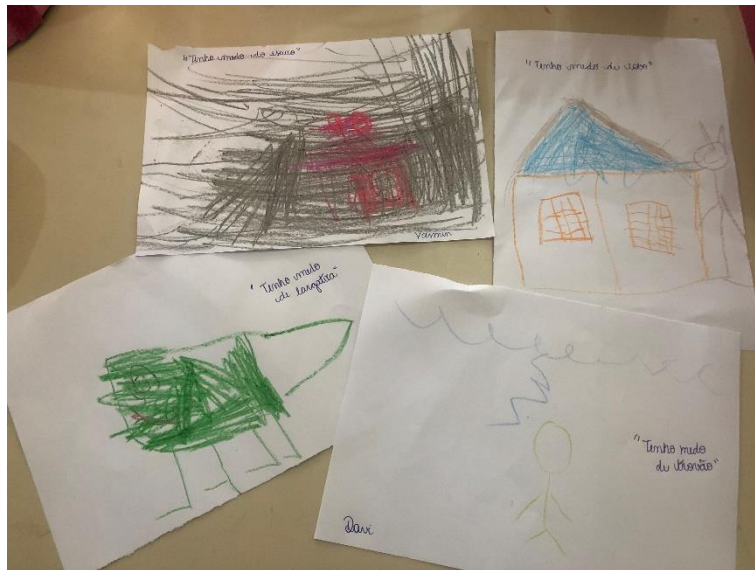
Diálogo 3

O aluno G disse que tem medo da água porque tem onda, seus amigos fizeram as seguintes sugestões:

-É só entrar na água de bóia. (Aluna L)

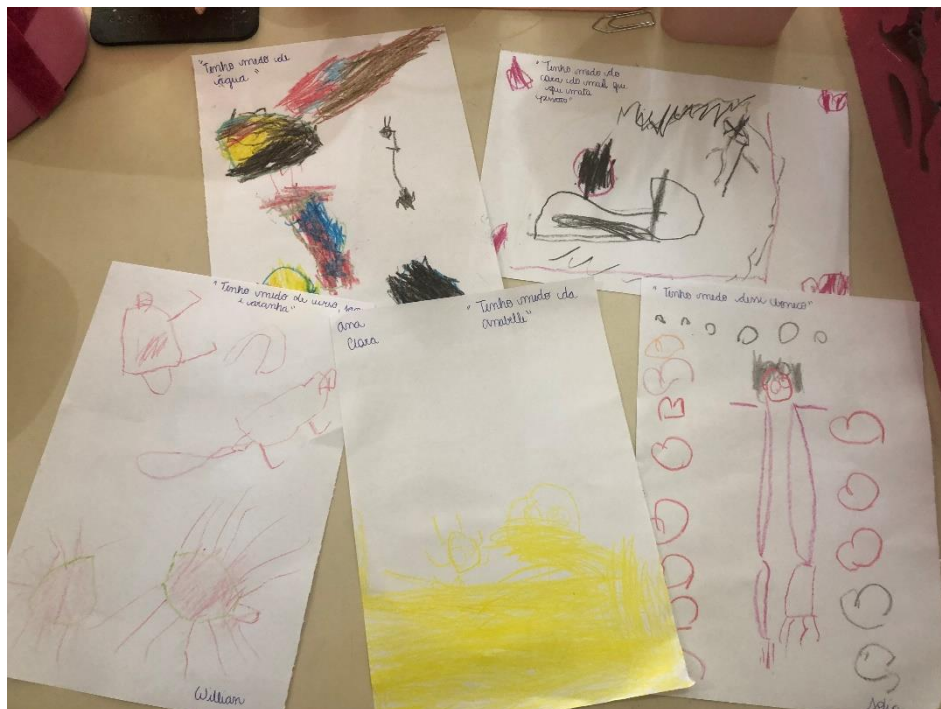
-A praia é linda não precisa ter medo. (Aluno B)

FIGURA 5. Desenho do medo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 6. Desenho dos medos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 7. Desenho sendo depositado na caixa do medo

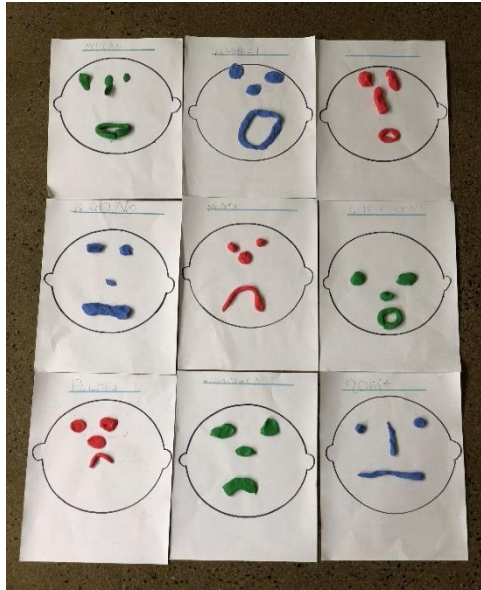
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 8. Desenho sendo depositado na caixa do medo

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Atividade 2

E se a turma 51 encontrasse o lobo? O que cada um diria a ele? Nessa etapa, as crianças foram convidadas a pensar sobre o que fariam ao lobo caso ele aparecesse para elas assim como apareceu para Chapeuzinho na história. E que expressão facial teriam? Fariam uma cara de medo, tristeza, coragem ou felicidade? Cada criança representou, com massinha, sua expressão facial no momento em que encontrasse o lobo.

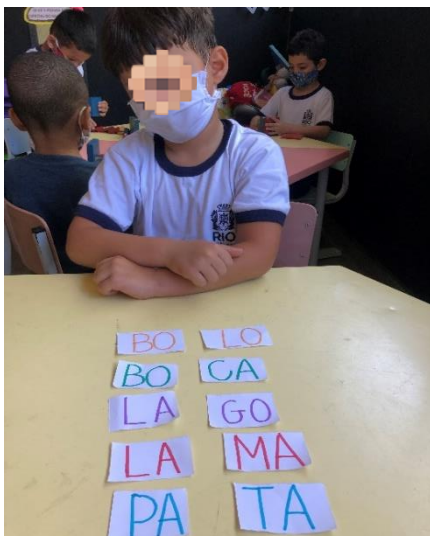
FIGURA 9. Expressões com massinha

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Atividade 3

Momento de explorar as transformações dos sons. Na história, de tanto ouvir o lobo repetir LOBOLOBOLOBOLOBOLOBOLO, Chapeuzinho Amarelo perceber que ao inverter as sílabas de LO-BO ela consegue fazer um BO-LO. A professora iniciou uma reflexão questionando como é possível sílabas iguais formar coisas tão diferentes. As crianças foram convidadas a explorar mudanças de sílabas de palavras que formam outras palavras.

Foram entregues cartões com sílabas, para que as crianças, em grupo, brincassem de inverter as sílabas com a ajuda da professora.

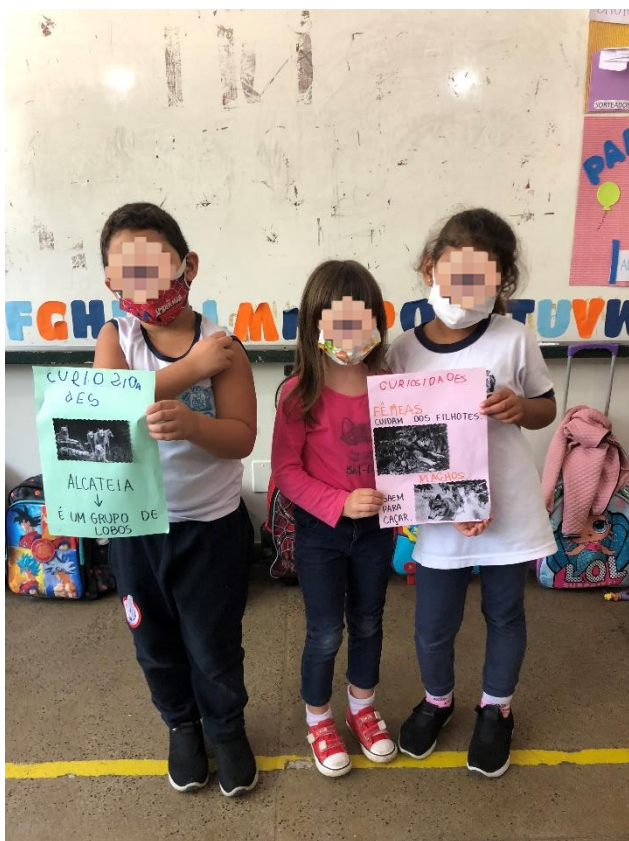
FIGURA 10. Jogo das sílabas**FIGURA 11.** Jogo das sílabas

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Atividade 4

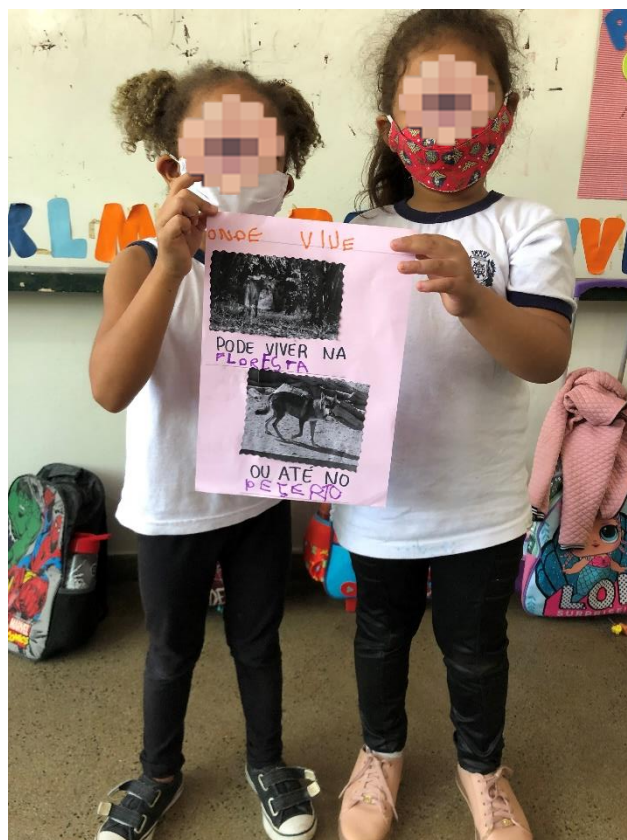
Nessa atividade, a turma fez uma pesquisa sobre os lobos, esse animal que tanto apareceu na história assustando a Chapeuzinho. As crianças puderam obter conhecimento sobre ele para além da história e descobriram informações como seu habitat, o que ele come, onde vive, as funções dos machos e as fêmeas e algumas curiosidades. Em grupos (duplas ou trios) fizeram a pesquisa e depois registraram o que encontraram, com a ajuda da professora. No fim, cada grupo apresentou para o restante da turma a sua produção.

FIGURA 12. Curiosidades sobre o lobo



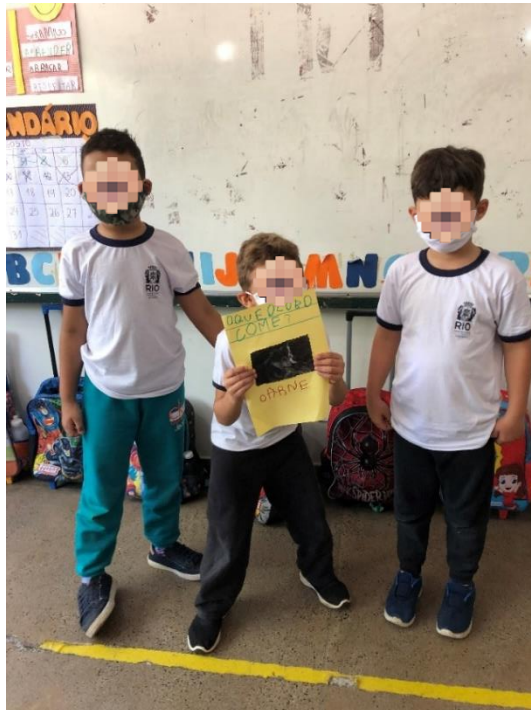
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 13. Onde vive o lobo?



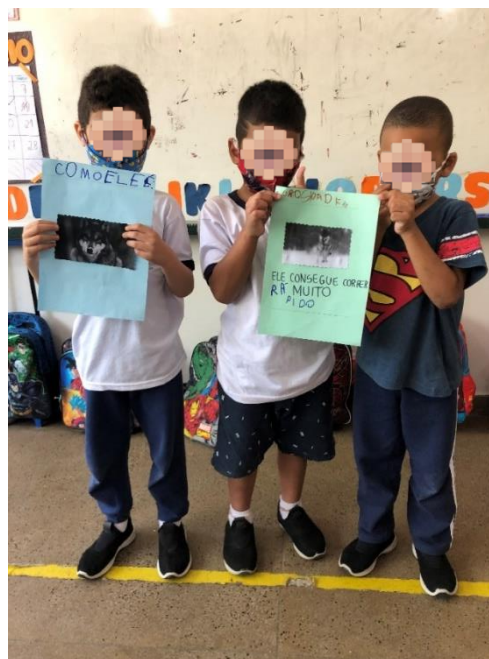
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 14. O que o lobo come?



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 15. Como ele é? Curiosidades sobre o lobo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Atividade 5

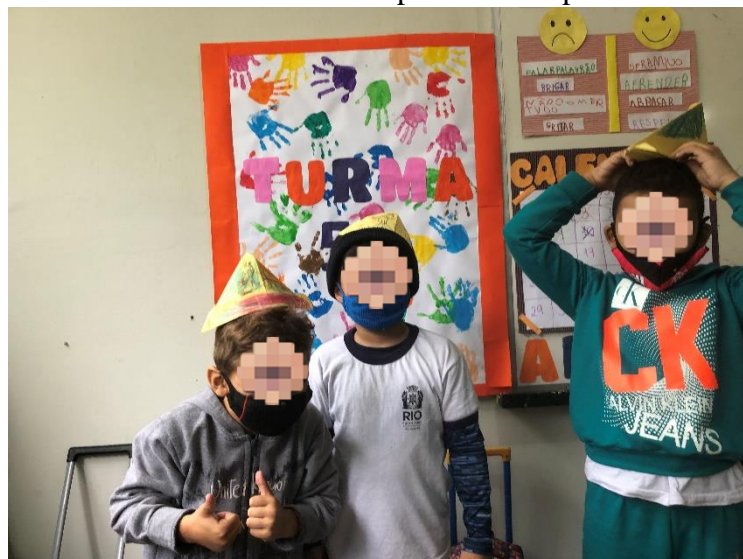
A turma, produziu um chapéu amarelo de dobradura assim como tinha a Chapeuzinho Amarelo da história. Após isso, em roda, todos conversaram sobre suposições da importância que aquele chapéu tinha para a menina, já que ele apareceu em sua cabeça na história toda. Ele parecia ser um objeto querido para ela.

FIGURA 16. Chapéu amarelo produzido



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 17. Chapéu amarelo produzido



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A turma, então, foi convidada a falar sobre algum objeto que também era muito querido e especial para cada um ali, na verdade, falaram seu objeto preferido. Sendo assim, todos

puderam trazer à memória algo que é importante em suas vidas de forma associativa com a história, pensando na razão disso, na utilidade do objeto, no valor sentimental atribuído a ele, entre outras reflexões.

Pode-se ver algumas falas das crianças abaixo:

- A minha Baby Alive é meu objeto preferido porque ela faz parte da minha família.
(Aluna AC)

- O meu cachorro e meu lego são minhas duas coisas preferidas. (Aluno W)

-O meu é o Ipad. (Aluno R)

- Eu gosto do meu ursinho de pelúcia. (Aluna L)

-A minha é a rede que dá para deitar e ver televisão. Na minha televisão tem Netflix.
(Aluno G)

Atividade 6

Há uma brincadeira que aparece no início da história como um grande medo de Chapeuzinho Amarelo, mas que no final, se torna algo divertido, que lhe traz prazer. Essa brincadeira é a amarelinha. Fazendo uma associação com esse acontecimento, a professora questionou à turma se alguma criança já passou a fazer algo que antes tinha muito medo e perguntar o que mais lhe encorajou, abrindo espaço para discussões e troca de experiências. A turma, então, brincou de amarelinha no pátio da escola. As crianças foram incentivadas a participarem da brincadeira e se divertirem, assim como a menina da história e viram que é possível um medo deixar de ser algo ruim e até se tornar em algo divertido e prazeroso.

A seguir, estão algumas falas das crianças da turma expondo algo que tinham medo de fazer mas hoje já se encorajam:

-Eu tinha medo de andar de bicicleta sem rodinha, mas hoje eu já sei. (Aluna S)

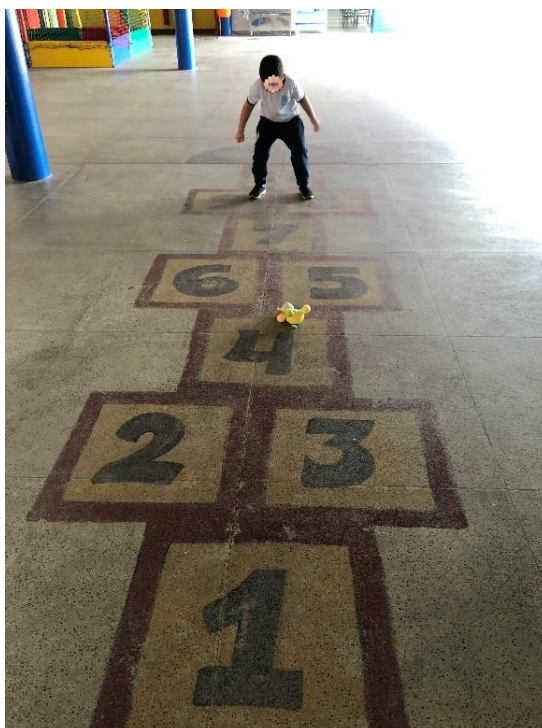
-Eu tinha medo de imaginar monstros no escuro, mas hoje não imagino mais. (Aluno R)

-Eu tinha medo de andar de patins, mas não tenho mais. (Aluno B)

-Eu tinha medo de andar quando era bebê, mas agora já aprendi. (Aluno G)

FIGURA 18. Criança brincando de amarelinha

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

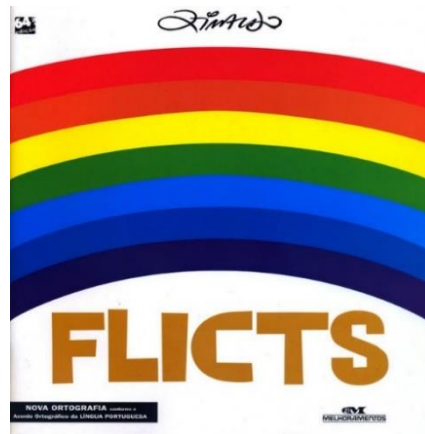
FIGURA 19. Criança brincando de amarelinha

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

SEQUÊNCIA 2:**Texto literário: FLICTS**

Autor: Ziraldo

Editora: Melhoramentos

FIGURA 20. Capa do livro Flicts

Fonte: Flicts, 2008, capa.

Sinopse: Flicts é uma cor diferente que não consegue encontrar seu lugar no mundo. Não está presente nas caixas de lápis de cor, no arco-íris e nem nas bandeiras dos países. Ninguém parece reconhecer o seu merecido valor e é rejeitado pelas outras cores por ser apenas “o frágil, feio e aflito Flicts”. É um livro que fala de empatia, respeito e solidariedade, pois, assim como Flicts, todas as pessoas, por mais diferentes que sejam, possuem seu lugar no mundo e merecem amor.

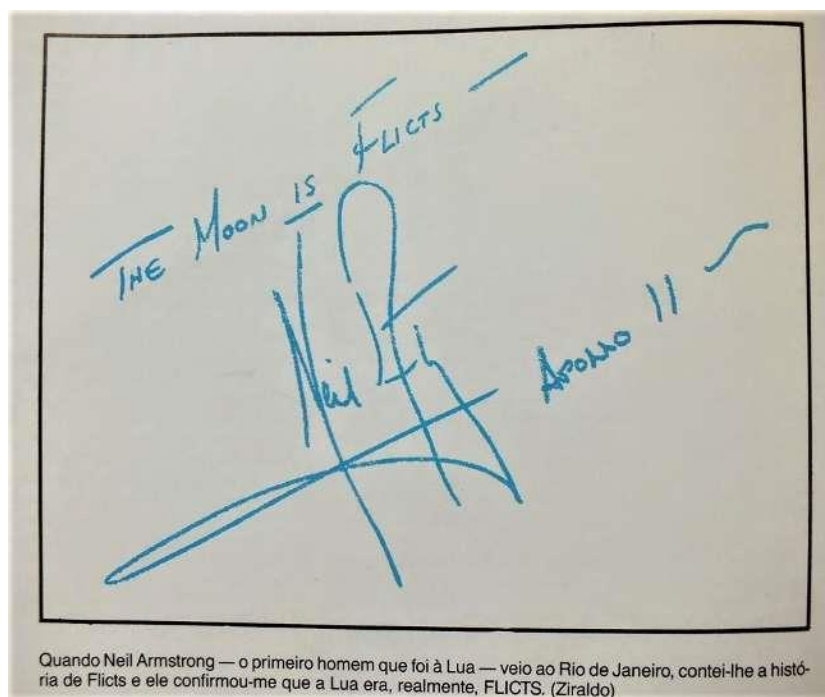
Público-alvo: Turma 51 (pré-escola II)

Objetivos literários e gerais: Realizar construções significativas e interações com o ambiente ao seu redor, usar a literatura como instrumento de aperfeiçoamento individual e social, utilizar conhecimentos prévios de mundo, promover um envolvimento lúdico com a obra literária, oportunizar a socialização das crianças, contribuir para o crescimento emocional, cognitivo e para o desenvolvimento pessoal, trabalhar o preconceito, a inclusão, o respeito e a

valorização do diferente, reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as pessoas, autoaceitação e a sua importância e valor no mundo.

Motivação: No fim do livro, é revelado uma verdade que ninguém sabe, apenas os astronautas sabem: “que de perto, de pertinho, a lua é Flicts”. No mesmo ano de lançamento do livro (1969), Neil Armstrong pisa na lua. Ao seu retorno, em uma visita ao Rio de Janeiro, o autor Ziraldo lhe conta a sua história *Flicts* e o astronauta confirma por escrito o que o livro já dizia:

FIGURA 21. Bilhete de Neil Armstrong para Ziraldo

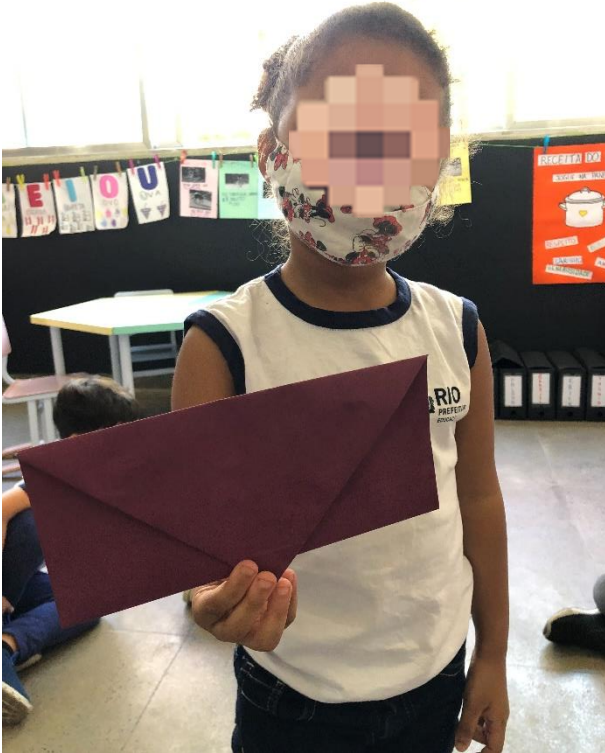


Fonte: <https://blogs.uai.com.br/contauhistoria/a-lua-e-flicts/>

Para provocar a curiosidade das crianças nesse sentido, foi apresentado uma carta contendo o recado impresso enviado por Neil Armstrong ao autor do livro. Junto a isso foi mostrado às crianças uma foto do astronauta para que a turma pudesse tentar adivinhar quem é, o que faz e o porquê de ter-se tornado famoso. A ideia é que pudessem começar a criar suposições entre a relação da foto do astronauta, o envelope com o recado recebido e a história a ser lida. Algumas questões provocantes começaram a ser feitas, como “O que quer dizer a ‘A lua é Flicts?’”, “O que é Flicts?”, “Por que o recado está em inglês?”, “Por que um astronauta mandaria um recado para um escritor brasileiro?”.

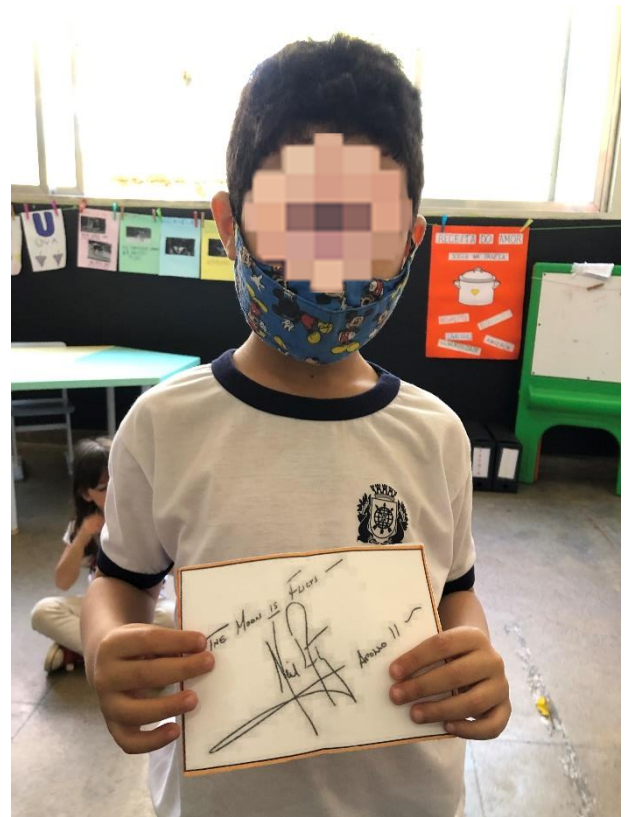
Esse momento de conversa aconteceu em uma roda na qual os elementos foram apresentados no meio dela.

FIGURA 22. Envelope contendo o bilhete



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 23. Bilhete de Neil Armstrong



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 24. Bilhete sendo aberto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 25: Foto do astronauta



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Introdução: Nessa etapa, a professora, apresentou o livro para a turma, mostrando que na capa havia um arco-íris e lhes chamou a atenção para as cores que o compõem, trazendo-os para uma leitura da capa.

Foi o momento, também, de apresentar o autor, contar um pouco de sua vida e sua jornada, apresentando uma foto de seu rosto.

Conversas e observações sobre demais características da capa (título, cores, objetos, formatos) e contracapa também foram bem-vindas nessa etapa, trazendo a atenção da turma também para os elementos paratextuais pertencentes à obra.

Leitura: A leitura foi feita pela professora em roda com a turma.

Interpretação:

Atividade 1

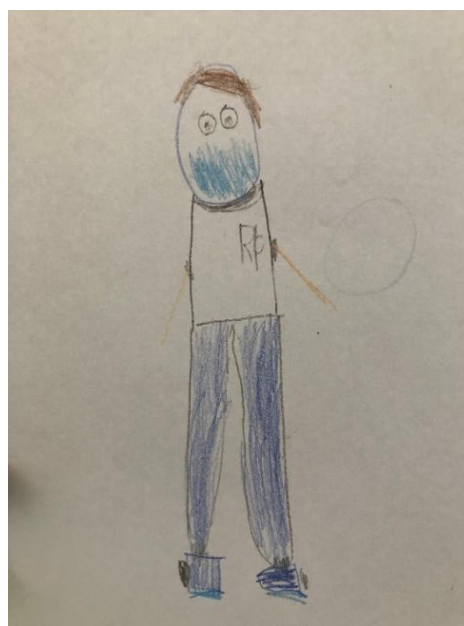
Nessa primeira atividade, a turma formou duplas. Quando formadas, cada aluno se sentou perto de seu par. Todas as crianças receberam uma folha de ofício e lápis de cor e nela desenharam o amigo que era sua dupla. A professora sinalizou a importância de o desenho representar certas características do amigo, como cor e forma do cabelo, cor dos olhos, formato da cabeça, etc.

Feito isso, cada criança mostrou o seu desenho para o restante da turma apresentando o seu amigo junto com o seu desenho, dizendo o que desenhou e suas características reproduzidas na folha.

A ideia foi que todos pudessem ter o momento de olhar para os detalhes do outro com atenção e concentração e para as características mais marcantes presentes no seu amigo, ou seja, para as diferenças existentes entre o eu e o outro.

FIGURA 26. Desenhando o amigo

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 27. Desenho do amigo

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

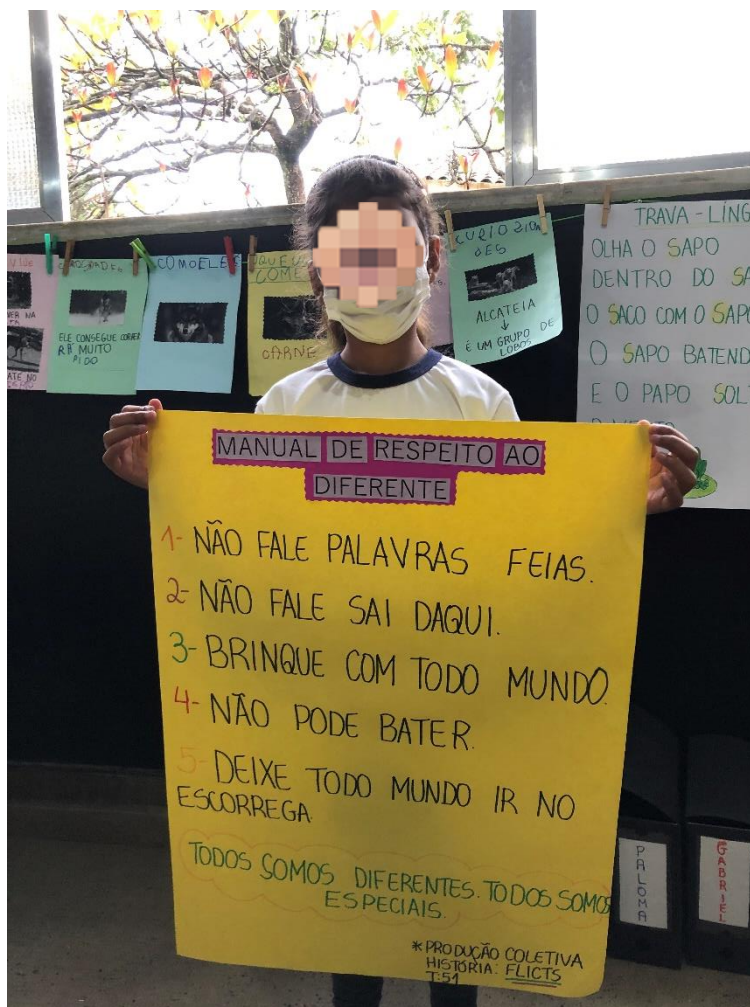
Atividade 2

A turma coletivamente produziu um “Manual de respeito ao diferente”. Nele estavam regras, sugestões, avisos, orientações sobre como todos devem agir com aqueles que são

diferentes, ou seja, todas as demais pessoas, já que todos possuem diferenças entre si e possuem sua particularidade.

A professora foi anotando as frases conforme foram sendo ditas pelos alunos e, quando finalizado, o manual foi exposto no corredor da escola para que as ideias da turma 51 pudessem ser compartilhadas com as outras turmas.

FIGURA 28. Manual de respeito ao diferente



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

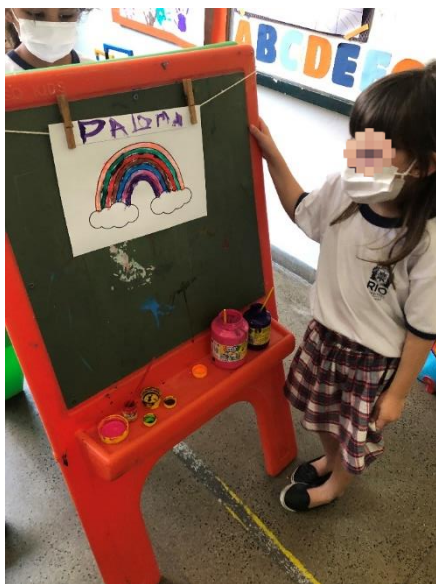
Atividade 3

Hora de explorar as cores, as transformações, as formas e um elemento da natureza marcante na história: o arco-íris. Nessa etapa, no cavelete presente na sala, cada criança foi convidada a pintar com tinta guache o arco-íris com sete cores, bem como ele é, porém com uma diferença, utilizando as cores que quisessem.

Antes da produção, a professora compartilhou com a turma a intenção da atividade em associação com a história lida. Flicts era sempre excluído pelas demais cores, nem no arco-íris havia um espaço para ele. A intenção era que novas cores pudessem ganhar espaço no arco-íris, quem sabe até o Flicts. A inclusão de cores diversas traz a ideia de como é importante incluir pessoas em grupos, muitas vezes, já formados, fechados, que não olham para o diferente, que não estão abertos para novos participantes. Receber novos amigos em seus grupos de amigos, por exemplo, é uma ideia legal e pode fazer um bem enorme para aquele que se sente excluído e sem espaço, como foi o que aconteceu com Flicts na história.

As crianças, então, produziram seu novo arco-íris dando espaço para novas cores que antes não encontravam espaço nele, podendo manter também algumas cores tradicionais. Foi uma atividade livre, que dependeu da criatividade dos alunos. As pinturas foram expostas na sala para que todos pudessem visualizar sua obra e as demais produzidas pelos outros colegas.

FIGURA 29. Produzindo o arco-íris



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 30. Produzindo o arco-íris



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

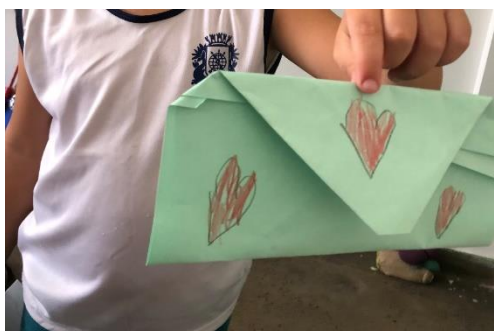
FIGURA 31. Produzindo o arco-íris

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

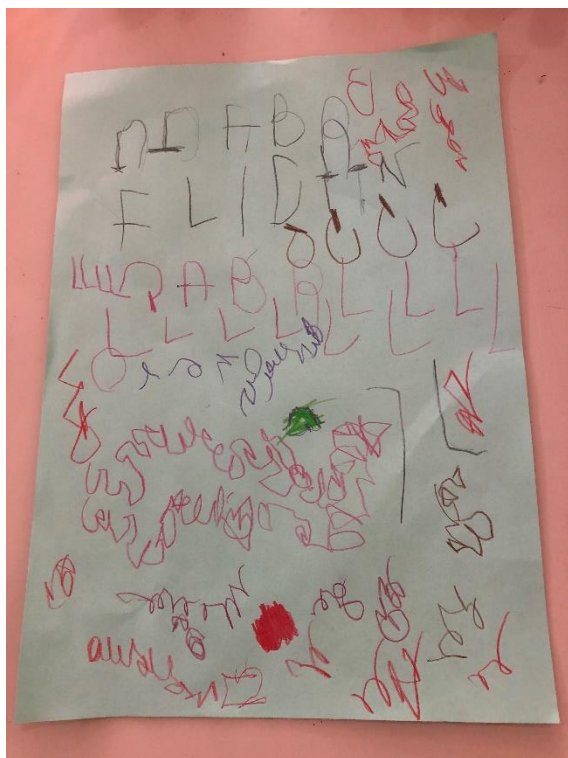
Atividade 4:

Momento de se expressar, de dizer “O que você diria a Flicts? ”. Essa questão foi levada à turma para que pensassem o que diriam ao personagem da história que se sentia tão sozinho, excluído e sem importância, ao contrário das demais cores.

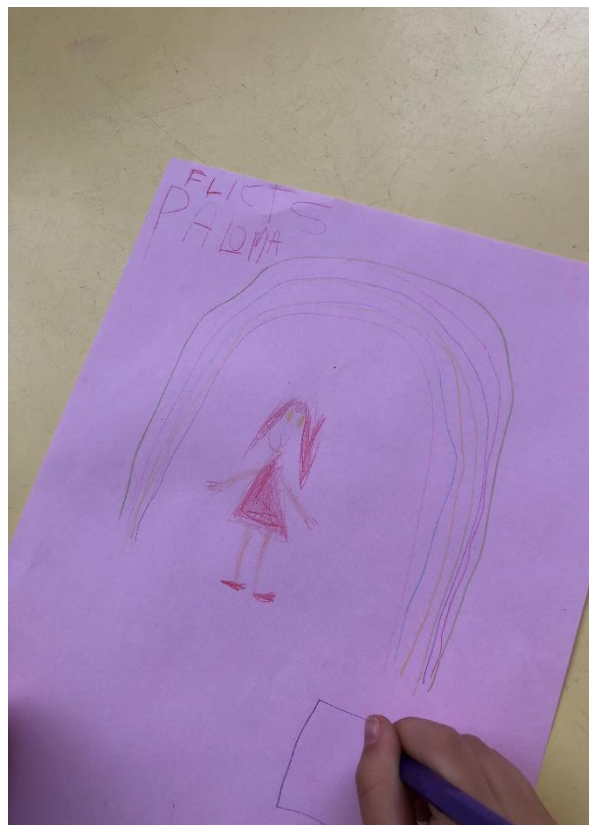
Cada criança produziu uma carta para Flicts. Já que é uma turma que ainda não escreve convencionalmente, foram produzidas cartas com escrita espontânea, contendo também desenhos e o que mais veio da criatividade das crianças. A ideia é que pudessem transmitir a Flicts uma mensagem de apoio, conforto, amor e afirmação da sua importância, levando a turma a, mais uma vez, pensar no próximo e na valorização do diferente.

FIGURA 32. Carta para Flicts

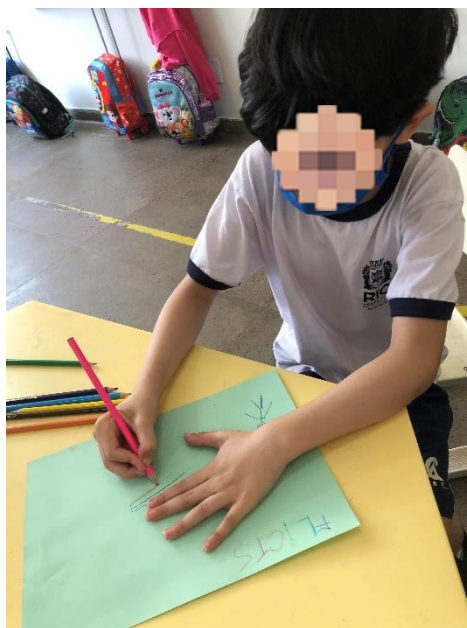
Fonte. Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 33. Carta para Flicts

Fonte. Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 34. Carta para Flicts

Fonte. Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 35. Produção da carta para Flicts

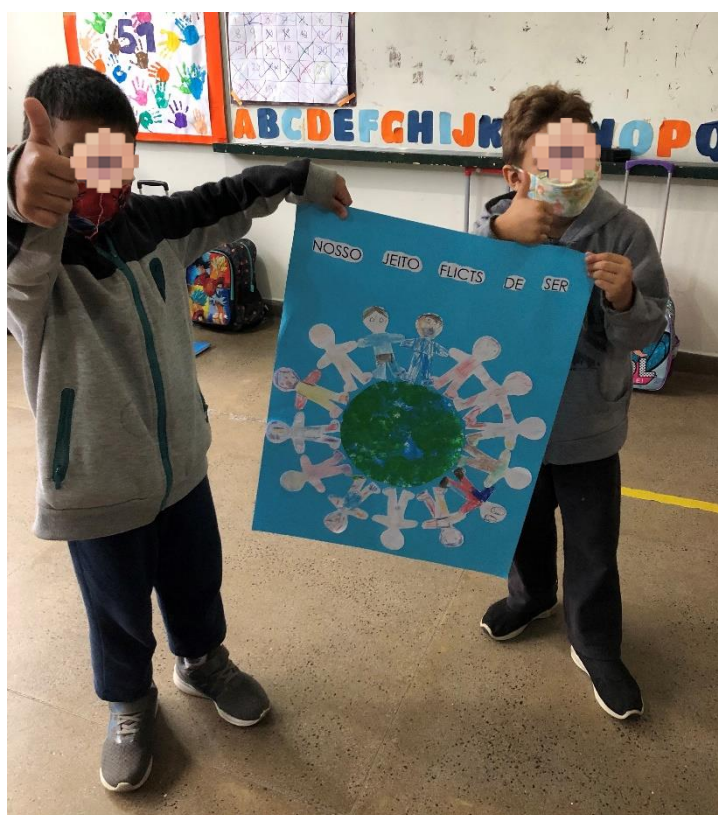
Fonte. Acervo pessoal da pesquisadora

Atividade 5:

As crianças receberam uma silhueta de um boneco feito de papel que representa o “eu”. Foi o momento de as crianças olharem para si, para suas características e individualidades e reproduzirem sua imagem no molde do boneco, colorindo e desenhando sobre ele.

No final, a turma coloriu coletivamente o planeta Terra desenhado pela professora e colocaram o seu boneco ao redor do planeta e em cima do cartaz estava escrito: O nosso jeito Flicts de ser. Nessa etapa, as crianças já tinham se atentado para as diferenças existentes entre as pessoas (e até mesmo entre as cores, como na história) e que isso não deve ser um motivo de exclusão ou preconceito, mas o quanto o outro é importante e merece respeito independentemente de qualquer razão, cabe a cada um desenvolver a empatia e assumir essa responsabilidade, afinal, todos têm o seu jeito Flicts, todos têm algo que lhes torna diferentes do outro, algo incomum, bem particular, todos são únicos e, mesmo assim, todos têm o seu lugar no mundo.

FIGURA 36. Nosso jeito Flicts de ser



Fonte. Acervo pessoal da pesquisadora

FIGURA 37. Cartaz produzido pela turma



Fonte. Acervo pessoal da pesquisadora

9 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES

O produto educacional da presente pesquisa foi, então, aplicado em turma de Pré-escola II no ano de 2021 no Espaço de Desenvolvimento Infantil Tristão de Athayde. Duas sequências, chamadas sequências básicas pela definição de Cosson (2019), foram realizadas com a turma, a primeira com o livro *Chapeuzinho Amarelo* (2015), do autor Chico Buarque, e a segunda com o livro *Flicts* (2008), de Ziraldo. Em ambas as sequências a turma se envolveu bastante, participaram demonstrando prazer e curiosidade.

O caderno de atividades, apresentado como produto educacional, se torna relevante para a qualidade das práticas pedagógica na medida que traz na prática a discussão teórica desse trabalho, além de contribuir para o processo formativo da pesquisadora e para o desenvolvimento educacional dos estudantes da turma participante da pesquisa.

Através da aplicação desse produto educação foi promovido um contato da criança com a literatura, de forma que ela pudesse ser incentivada a escutar, imaginar, contar e recontar histórias, identificar-se, além de ter a cognição, afetividade, linguagem e expressão estimuladas.

Adiante serão trazidas algumas considerações sobre as aplicações e impressões obtidas pela pesquisadora e professora da turma com a aplicação do produto educacional. É importante considerar que a partir do letramento literário é trazida uma perspectiva de que a criança insira, como também perceba e compreenda a literatura em seu cotidiano, gerando estímulos para novas leituras.

9.1 Chapeuzinho Amarelo

Nessa primeira sequência, procura-se saber se os objetivos propostos foram alcançados. As crianças discutiram sobre as possibilidades de transformar algo ruim em bom, a partir da descoberta da utilização da farinha de trigo em um bolo de chocolate, ou, como *Chapeuzinho Amarelo* fez, a transformação do lobo em um bolo fofo. Os alunos também encontraram espaço para conhecer seus medos e anseios bem como os dos seus amigos, puderam expressá-los e até pensaram juntos em formas de superá-los, ou seja, muitos medos foram desfeitos e superados com a ajuda de todos. Sobre o medo, apresentou-se como curiosa a questão de que, quase

sempre, o medo das crianças estava relacionado às atividades mais ativas, como correr, andar, nadar, etc. O que antes seria natural: andar de patins, bicicleta constitui uma questão do universo do “medo”, enquanto deitar na rede e ver Netflix, ter uma boneca que faz parte da família ou usar um *ipad* são os prazeres atuais dessas crianças, todos associados a um universo adulto.

A turma, da mesma forma, pode fazer algo como Chapeuzinho que foi bem marcante na história, foi o que aliás a ajudou a perder o medo do lobo, que é a formação de novas palavras a partir de outras palavras, como um embaralhamento de sílabas que cria novas possibilidades de palavras. Aqui foi possível perceber como as crianças demonstraram mais atenção à formação dos sons das palavras, entusiasmavam-se quando conseguiam transformar uma palavra em outra, usando as mesmas sílabas, o que para muitas foi uma descoberta.

Todos envolveram-se também com um elemento de suas culturas e que também marcou a história contada que é a amarelinha, não foi apenas um momento de diversão mas de envolvimento com a cultura. No pátio na escola tem a pintura de uma amarelinha e muitos não sabiam fazer o jogo e ficaram surpresos com a presença dessa brincadeira na história; logo a associaram à pintura presente no pátio e sentiram-se mais familiarizados.

É interessante observar como o universo eletrônico e as mídias permeiam a vida dessas crianças. Brincadeiras antes consideradas comuns na infância, hoje tornam-se estranhas a muitas delas. São conhecedoras de *Youtubers*, danças no *TikTok*, possuem celular, algumas redes sociais, domínio no uso de aparelhos eletrônicos em geral, mas sentem-se inexperientes para brincar de amarelinha, por exemplo. Isso leva à reflexão sobre quais objetos, de fato, estão integrados ao lazer dessas crianças entre cinco e seis anos de idade. Certamente cada vez mais aparecem as tecnologias e as brincadeiras “tradicionais” da infância acabam sendo deixadas de lado, refletindo, inclusive, no universo do consumo. E junto a isso, percebe-se que, com esses objetos eletrônicos, as crianças tornando-se mais passivas em suas brincadeiras, não são mais brincadeiras ativas, como eram antigamente, mas há uma relação mais estática com o objeto em questão (assistir, jogar apenas com as mãos, teclar, digitar, etc.). Por tudo isso, foi perceptível que a amarelinha tenha se tornado uma grande novidade para aquela turma que, inclusive, em outros dias, pedia para brincar de amarelinha no pátio da escola. Certamente a literatura tem esse poder, através dos livros, de resgatar certas sensações, gerar novas emoções, ativando sentimentos antes desconhecidos.

Junto a isso, conheceram características do lobo, um animal que aparece em tantas histórias infantis e pouco se sabia de fato sobre sua espécie. O lobo é um animal que em tantas

histórias aparece como vilão, por exemplo: “Os três porquinhos”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O lobo e os sete cabritinhos”, entre outras. A verdade, é que pouco se conhecia sobre esse animal. Quando foi questionado às crianças, elas sabiam que ele era no máximo mau. A proposta da atividade permitiu uma expansão de conhecimento de mundo, para que esse personagem tão presente em histórias infantis se tornasse mais conhecido por todos.

Buscou-se, então, com o letramento literário, uma expansão do universo imaginativo sem deixar de estabelecer relações com o ambiente à sua volta. A afetividade, bem como a cognição, expressão e linguagem foram estimuladas, aproveitando a provocação da curiosidade nas crianças. Foi evidente o compartilhamento de experiências e conhecimentos de mundo, promovendo uma socialização entre as crianças, além de uma busca pela ampliação do repertório cultural. Diante o exposto, com essa sequência didática, as crianças puderam desenvolver a imaginação, fabulação, fazer associações subjetivas, descobertas, expressar-se, divertir-se, entre outros a partir dos aspectos literários trabalhados.

9.2 Flicts

Sobre a segunda sequência do caderno de atividades alguns objetivos foram traçados bem como alcançados, visando a aberturas de possibilidades, de discussões e de diálogos. Flicts chegou provocando curiosidade na turma, especialmente, pelo seu nome diferente e peculiar. Ninguém conhecia aquela cor e mostravam-se ansiosos para descobrir o desenrolar da história. Junto a essa curiosidade gerada inicialmente, conheceram mais sobre os astronautas e o primeiro homem que pisou na lua. A par disso, durante a leitura, antes e após a ela alguns assuntos vieram à tona, seja pela orientação da professora ou questionamento dos alunos. Essa história aborda assuntos como preconceito, inclusão e amor ao próximo. A turma então pode se aprofundar no conhecimento relacionado a isso, reconhecer e valorizar as semelhanças e diferenças entre as pessoas, reforçar a necessidade do respeito a todos, por mais diferentes que possam aparecer, trabalhar a autoaceitação e reconhecer sua importância e valor no mundo, já que cada um tem sua individualidade e subjetividade, oportunizando a socialização entre as crianças.

Nas atividades promovidas a partir da história Flicts foi perceptível como a turma criou uma proximidade com o personagem da história, em diversos momentos, familiarizaram-se

com ele como se fosse um integrante da turma. Durante a produção do Manual do Respeito ao Diferente, foi curioso o fato de eles terem escolhido listar situações que, em muitos momentos da rotina escolar, acabam gerando conflitos, como por exemplo: a proibição da ida de algum amigo ao escorrega do parquinho, alguém decidir não querer brincar com um amigo específico, a utilização de palavras feias, a frase “sai daqui” para um outra pessoa, etc. São situações que, geralmente, precisam da intervenção da professora e a turma passa a enxergá-las como situações conflituosas que não seriam agradáveis para ninguém vivenciá-las. Sendo assim, o manual os ajudou a criar essa consciência do que pode chatear o outro, buscando evitá-las, permitindo interações e ressignificações com o ambiente e pessoas ao seu redor.

Essa associação de sentimentos feita pela turma tornou-se uma evidência curiosa que gerou um questionamento: será que as crianças reconhecem que há níveis de tristeza? Como os seus sentimentos tristes são organizados em relação à tristeza do outro? Essas indagações vieram à tona quando evidenciou-se o fato de que as crianças fizeram associações ao sentimento triste e sofrido de Flicts a situações do seu dia a dia, como um facilitador para entender como Flicts se sentia.

A turma também apresentou-se mais sensível ao olhar do outro e no reconhecimento das diferenças de uma forma positiva, já que as diferenças não podem ser caracterizadas como um aspecto ruim, mas como algo que necessita de respeito. E essa obra literária contribuiu para a construção dessa visão, a partir de sua contribuição para um crescimento emocional e para o desenvolvimento pessoal.

A partir de um envolvimento lúdico com a obra literária, além do outro, foi possível olharem para si, reconhecendo suas individualidades, peculiaridades, características e o incentivo ao amor próprio também.

É importante relatar que Flicts se tornou assunto entre as crianças mesmo nos dias seguintes após a aplicação da sequência literária, bem como os astronautas e a descoberta sobre o primeiro homem a pisar na Lua. Esses assuntos mostraram-se novidades interessantes para a turma que repercutiram por um tempo entre eles.

Ambas as sequências aqui apresentadas foram trabalhadas de forma que a literatura não tivesse um fim no momento em que o livro se fecha. Ela tem poder de afetar os leitores antes, durante e após a contação da história, com seu poder de fascinação, envolvimento, curiosidade, fabulação, imaginação, associações, reflexões, entre tantos outros.

Sendo assim, objetivou-se realizar uma sequência básica de letramento literário em que fosse possível perceber a função maior da literatura apontada por Cosson (2019, p. 17):

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

Os livros selecionados para serem trabalhados tiveram a intenção de desenvolver o letramento literário com a turma e favorecer o trabalho com recursos expressivos da linguagem, deixando espaço para que ocorresse uma interação entre o ficcional e o real da vida das crianças, a partir de propostas lúdicas e envolventes.

Nas atividades desenvolvidas com a turma, as crianças tiveram espaço para uma ação reflexiva, não somente para ouvir histórias mas para pensar, descobrir, questionar, expressar e problematizar. A literatura é agente de transformação e tem um caráter social. Todos saem dela transformados de alguma forma a partir do envolvimento e do diálogo por ela permitido, seja diálogo com o autor, livro, com outros leitores, contexto de produção, entre outros.

Por fim, esse produto educacional pode trazer a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado como aponta Cosson (2019), levando os alunos a viverem-na como uma prática e um discurso, ultrapassando o simples consumo dos textos literários.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa intencionou-se, primordialmente, o desenvolvimento do trabalho com o letramento literário em turmas de Educação Infantil, oferecendo possibilidades para os percursos iniciais do leitor nas veredas da literatura. Com os dados coletados, foi possível perceber e conhecer mais as práticas das professoras dentro dessa temática de estudo, além de contribuir para a produção do produto educacional.

Como resultado da pesquisa, o produto educacional servirá como um caderno de atividades, seguindo a perspectiva apresentada nessa dissertação, apresentando atividades relacionadas ao letramento literário a partir das vivências da turma 51 nesse período, que podem servir de auxílio para demais professores realizarem em turmas de pré-escola da Educação Infantil.

Como discussão final, diante exposto ao longo desse trabalho, é possível concluir a não limitação das fronteiras da literatura dentro das salas de aula da Educação Infantil. Os professores em geral, assim como mostraram as professoras entrevistadas, precisam assumir um compromisso e investir na formação de um leitor literário para dentro e fora da escola, uma literatura viva, rica em sentidos, que se conecta com a vida dos estudantes e que vai construindo e reconstruindo seus significados que são formados ao longo de sua caminhada

Não se pode desconsiderar que diariamente a literatura encontra-se em perigo, como abordado anteriormente aqui. A forma como ela é didatizada, pedagogizada e trabalhada com os alunos a torna muitas vezes, mais conteudista do que significativa, sem envolver a escuta e a participação ativa dos alunos nesse processo de formação literária, seja devido a escolha de textos seja pelos costumes e metodologias de uma instituição ou pela própria prática dos professores. Segabinazi e Silva (2015, p. 70-71) trazem esse alerta sobre o perigo em que a literatura se encontra:

Afinal, quando se reduz o ensino de literatura aos estudos estruturais do gênero textual, é deixada de lado a natureza da leitura de uma obra que atenda às atuais expectativas do leitor em formação, isto é, que considere sua participação e construção de sentidos a partir do contato direto com as especificidades da leitura da obra literária.

Os livros não garantem uma autossuficiência da literatura, por isso, seu trabalho precisa ir muito além, precisa ser explorado em suas diversas possibilidades e haver uma troca entre o que está dentro e fora dos livros. As entrelinhas precisam ser notadas, os elementos implícitos podem ser identificados, etc. O que o letramento literário propõe é que haja uma construção de relações entre o texto e os conhecimentos prévios dos alunos ou entre o texto e outros textos já lidos/ouvidos, já que a construção de significados nunca se esgota e está sempre em processo de ressignificação e reconstrução, pois, “ é a partir dessa construção de sentido que acreditamos ser alimentado um amor pela literatura e, possivelmente, um caminho para que a crise de leitura seja aos poucos superada” (SEGABINAZI E SILVA, 2015, p. 65).

Para que isso aconteça, as atividades escolares que envolvam literatura precisam ter sentido, não só para que um conteúdo seja transmitido, mas para que o texto preserve seu significado maior.

O letramento literário traz uma discussão mais ampla, abre espaço para uma relação dialógica e leva os sujeitos envolvidos a repensarem o conceito de literatura, bem como seu valor e sua função social dentro da escola.

As veredas da literatura, em que se encontram os leitores da Educação Infantil, é para ser envolvente, atrativa, cativar um amor das crianças pela literatura, despertando o gosto e o desejo pela leitura. Intenciona-se que se construa uma relação desde os primeiros anos escolares para que o universo literário esteja sempre presente na vida das crianças, dando a relevância necessária para o contexto e as experiências de cada aluno dentro dessa perspectiva de letramento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam o que foi discutido aqui quando dizem que os professores devem visar: “uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formações culturais da sociedade” (PCNs, 1998, p. 71). Mesmo sendo um documento mais antigo, é possível perceber o quanto a literatura em sala de aula sempre esteve em perigo e os esforços para que não fossem limitada aos livros, gramáticas e conteúdos veem de anos de persistência e ainda não podem se esgotar, é uma tarefa coletiva.

Na Educação Infantil, quanto maior for a experiência de ler/ouvir textos, mais serão produzidos sentidos por parte do leitor, mais ele se conectará com a literatura, mais a sua relação com o universo literário será aguçada e, conseqüentemente, mais será despertado o desejo pela leitura.

A leitura literária, em uma proposta de letramento, traz com grande importância a formação de um leitor crítico, que dialoga com o texto, com o autor e com a sua vida a partir daquele texto, um leitor que percebe as muitas vozes que envolvem uma obra literária.

Na perspectiva do letramento literário, o foco não está somente na aquisição de habilidade de leitura de textos literários, mas no aprendizado da compreensão e da resignificação desses textos, por meio da relação leitor-texto, na qual o leitor faz um intercâmbio de conhecimentos e sentimentos com o autor da obra escrita. (ENES FILHO, 2018, p. 35)

A literatura não é apenas mais um conteúdo escolar. Há uma responsabilidade em seu uso dentro de sala de aula, um comprometimento do professor que servirá como mediador em turmas de pré-escola. A literatura não é finita quando as páginas do livro se fecham, ela é pra ser vivida até depois do último ponto final. Suas possibilidades e experiências são significadas por cada criança, mesmo dentro do coletivo da sala de aula. Cabe aos professores garantir que a literatura ocupe esse espaço.

O letramento literário, então, expande as possibilidades da literatura em salas de aula de Educação Infantil. Literatura não é apenas para ser lida ou ouvida, ela é para ser percebida, sentida e vivida. Como também dito por Corsino (2010, p. 184) “A literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva”. Nessa pesquisa, há um incentivo de ir em busca dessa literatura, que não vai por um único caminho pré-determinado, mas que se desencadeia em muitas leituras, atinge sujeitos diversos, com bagagens variadas e que têm oportunidade de viverem uma experiência literária criativa, livre e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Évelin. **Letramento no contexto da educação infantil: uma análise com crianças de 0 a 2 anos.** PUCRS. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S4/evelinalbert.pdf>> Acesso em: 04/06/2019.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura / Cecília Bajour; tradução de Alexandre Morales.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia; NORONHA, Amanda de Abreu; CRUZ, Priscila Maria Caligorne. **Letramento literário na primeira infância.** Anais do CENA. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula.** 7ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

BIELLA, João Carlos; GUIARDI, Conceição Maria Alves de Araújo; BARBOSA, Francisca Borges; SILVA, Caroline Costa. Relato de experiência: sequência básica de leitura para ampliar a relação do texto com o leitor. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n.5, pág. 130-146, jul./dez, 2014.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Coleção Explorando o Ensino.** Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010. v. 20, p. 69-88.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 27/05/2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998, p.106.

BRASIL ESCOLA. **O ensino da leitura literária nas series iniciais:** uma abordagem sobre a concepção de formação de leitores e a concepção de letramento literário. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/imprimir/121846>>. Acesso em: 27/07/2020.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Coleção Explorando o Ensino.** Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010. v.20, p. 127-142.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e prática. 12º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASELLA, Cesar Augusto de Oliveira. **Elogio da literatura.** 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Materna) - Instituto de Estudos da Linguagem Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, p. 77-105, 1996.

COELHO, Silmara. O processo de letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em ação.** Minas Gerais, v. 2, n.2, p. 1-117, 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual / Teresa Colomer: tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Coleção Explorando o Ensino.** Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, v. 20, p.183-204, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2º ed, 9º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Coleção Explorando o Ensino.** Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, v. 20, p. 55-68, 2010.

CRUZ, Priscila Maria Caligiorne; NORONHA, Amanda de Abreu; BAPTISTA, Mônica Correia. Letramento literário na primeira infância. *In:* Colóquio de Estudos em Narrativa, 3, 2013, Uberlândia. **Anais [...].** Uberlândia: EDUFU, v.1, n.1, p. 11-18, 2013.

CUNHA, Natália Marina Dantas; SILVA, Thaís Oliveira. **O (não) trabalho com gêneros textuais na Educação Infantil: o que dizem as práticas?** Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Capes. Rio Grande do Norte: Universidade Potiguar, 2017.

DE ALMEIDA, Marli de Fátima Monteiro; TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges. Letramento literário: ensino do conto. **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, v. 1, 2016.

DE ALMEIDA BARROS, Maria Tarciana; GALVÃO SPINILLO, Alina. Contribuição da Educação Infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 24, n. 3, p.542-550, 2011.

DE BRITO, Ana Carolina Vieira. **Imagens que contam e como contam: a pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – MPPEB, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

DUTRA, Sayonara de Andrade. **Ensino de leitura literária nas séries iniciais: uma abordagem sobre a concepção de formação de leitores e a concepção de letramento literário**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/ensino-leitura-literaria-nas-series-iniciais.htm#:~:text=O%20ensino%20da%20literatura%20na,e%20cr%C3%ADtica%3B%20e%20a%20aprendizagem>. Acesso em: 22/07/2020.

FERNANDES, Elaine Leal. Os gêneros textuais e o contexto da Educação Infantil. **Revista Práticas de Linguagem**. Juiz de fora, v. 6, n.1, p. 45-62, jan./jun, 2016.

ENES FILHO, Djalma Barboza. **Letramento literário na escola: a poesia na sala de aula**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 450-460, set/dez, 2006.

GOULART, Cecília. **Práticas de letramento na Educação Infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº13-14, jan/dez, 2006.

HALLIDAY, M.A.K. Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language. In WEBSTER, J.J. (ed.), **The Language of Early Childhood**. New York: Continuum, p. 308-326, 2004.

HATS, Sun; BOOTS, Willie. **Book Activities for kids**. Disponível em: <www.sunhatsandwellieboots.com>. Acesso em: 10/10/2020.

HILLESHEIM, Betina; CAVAGNOL, Karen Cristina; CRUZ, Lílian Rodrigues da; MARQUETTO, Virgínia da Silva. **Leitura: entre leitor e texto**. Fractal, Rev. Psicol. Rio de Janeiro, Maio/Agosto, v.23, no.2, p. 305-315, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n.53, p. 1-25, dez, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Coleção Explorando o Ensino**. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, v. 20, p. 89-106, 2010.

LOPES, Jercimara Jersica Moura; OLIVEIRA, Kaiza Maria Alencar e. **Analisando práticas leitoras na Educação Infantil**. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1902_667d998b6b4c7adc84ae0678dd3326b7.pdf>. Acesso em: 13/01/2020.

MACIEL, Francisca. Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Coleção Explorando o Ensino**. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, v. 20, p. 9-22, 2010.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **A importância das leituras de livre escolha na formação do leitor**. Via Atlantica14.indd 119. Tocantins, 2009.

MARIA, ROSA. **A lua é flicts**. Disponível em: <<https://blogs.uai.com.br/contauhistoria/a-lua-e-flicts/>>. Acesso em 10/10/2020.

MURASHIMA, Mary Kimiko G.; GEORDANE, Maria Helena Rangel. **Historicizando a estética do desejo: Uma busca do prazer (perdido) do texto**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/principia/article/view/13790>>. Acesso em: 28/08/2020.

NASCIMENTO, Liliane Querino do; AMARAL, Cláudia Tavares do; MOURA, Juçara Gomes; ROSSI, Maria Aparecida Lopes; MAGALHÃES, Adriana Aparecida Pereira; SOUSA,

Maria Luiza Santos. **Práticas de letramento na Educação Infantil**: a experiência a partir da prática. Disponível em: <<https://openaccess.blucher.com.br/article-details/praticas-de-letramento-na-educacao-infantil-a-experiencia-a-partir-da-pratica-20027>>. Acesso em: 10/06/2019.

OLIVEIRA, Ana Arlina. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Coleção Explorando o Ensino**. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, v. 20, p. 41-54, 2010.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 09/10/2020.

RATEAU, Dominique. Ler com crianças pequenas. In: BAPTISTA, Monica Correia (org.). **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: Ministério da Educação, p. 13-30, 2010.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, DF: Ministério da Educação, p. 24-29, 2006.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. - 1^oed - **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

SEGABINZAI, Daniela Maria; SILVA, Raquel Sousa da. O ensino da literatura continua em perigo. **Revista língua e literatura**. Rio Grande do Sul, v. 17, n. 30, p. 63-78.

SILVA, Andrea Lucia da; LIRA, Valéria Krykhtine. **Letramento na Educação Infantil**. Série Educação Infantil. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, v.1, 2003.

SILVA, Kátia Cilene Camargo; LUCAS, Márcia Andrade Vicente. **Contribuições da literatura no desenvolvimento da linguagem infantil**: relato de uma experiência. De Magistro. Anápolis, Góias, ano IX, n. 20.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. Letramento literário e práticas estratégicas de leitura na primeira infância. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente-SP, v.26, n.3, p. 207-225, set/dez. 2015.

SILVA, Marcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Coleção Explorando o Ensino**. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, v. 20, p. 23-40, 2010.

SILVA, Priscila Rejane. **Para além do cartaz: a autoria das crianças na organização do espaço escolar na Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Rejane Aguiar da; NEGRÃO, Zenaide; BORTOLIN, Rogério; DUTRA, Alessandra; MARTENS, Marilu; CATELÃO, Evandro de Melo. Morango ou tutti-fruit? Uma proposta de sequência básica do letramento literário para a Guerra do Chiclete, de Miguel Sanches Neto. **Revista X**. Curitiba, v. 12, n. 1, p. 160-177, 2017.

SIRINO, Salete Paulina Machado; FORTES, Rita das Graças Felix. Jauss e Iser: Efeitos Estéticos provocados pela leitura de *Conversa de Bois e Campo Geral*, de João Guimarães Rosa. **Rev. Cient./FAP**. Curitiba, v.7, p. 209-228, jan./jun., 2011.

SOARES, Ludmila Loslene; FERREIRA, Bruna Milene. **A importância do letramento literário para a formação do leitor**. Goiás, 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOTO, Luis G. **Lispector Barthes: potestas da literatura, auctoritas da filosofia**. Universidade de Santiago de Compostela, Faculdade de Filosofia Praza de Mazarelos, s/n, 15782 Santiago de Compostela, Galiza, Espanha.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 13/01/2020.

TADAKA, Paula. **Teresa Colomer: “Literatura não é luxo. É a base para construção de si mesmo”**. Nova Escola, 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>>. Acesso em: 19/08/2020.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Coleção Explorando o ensino.** Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, v. 20, p. 107-126, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. – 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

12 APÊNDICE A



Entrevista para professores do EDI Tristão de Athayde

Caro(a) professor(a),

Atualmente, sou mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Estou realizando uma pesquisa, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Flavia Amparo, nomeada *Letramento literário na Educação Infantil: percursos iniciais do pré-leitor nas veredas da literatura*, em que analisarei as implicações do trabalho com o letramento literário na Educação Infantil. Como produto dessa investigação será elaborado um caderno de atividades que envolvam o letramento literário a partir do trabalho do gênero literário narrativo a serem realizadas em uma turma de pré-escola II.

Para isso, gostaria de contar com a sua colaboração em responder ao questionário em anexo, que trará subsídios para uma investigação adequada.

Gostaria de deixar claro que seu nome será mantido em sigilo e que as informações reveladas aqui serão usadas apenas para fins acadêmicos. Quero ressaltar, também, seu direito de retirar-se da pesquisa em qualquer momento de seu andamento e que os resultados obtidos com a sua colaboração estarão disponíveis para seu acesso assim que estiverem prontos.

Desde já agradeço sua disponibilidade e colaboração,

Prof^ª Larissa Mendes Monteiro Almeida

Lmendes.monteiro@gmail.com

Nome (opcional): _____

1) Há quanto tempo é professor de Educação Infantil de escola pública?

() 1 a 4 anos () 5 a 9 anos () 10 a 14 anos () 15 a 19 anos () 20 ou mais

2) Qual é a sua formação?

() Médio Normal

() Superior completo. Curso: _____

() Superior incompleto. Curso: _____

() Outra: _____

3) Para você, o que é letramento literário?

4) Você considera importante o trabalho com o letramento literário começar já na Educação Infantil?

() Sim () Não

Por quê?

5) Você promove e prioriza atividades de leitura? Se sim, de que forma?

() Sim () Não

6) Você usa livros de histórias em todas as suas aulas? Por que?

() Sim, porque _____

() Não, porque _____

7) Que gêneros literários você costuma trabalhar em sua sala de aula?

8) Você considera que o ambiente contribui para o letramento literário? Se sim, de que forma?

Sim Não

9) Qual a maior dificuldade de trabalhar com literatura em sala de aula?

10) Caso sinta-se à vontade, compartilhe uma experiência de letramento literário que teve em sua turma.

13 APÊNDICE B

FIGURA 38. Questionário 2

Pesquisa letramento literário

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica - Colégio Pedro II



1. O que e por que razão devemos ler na escola?

FIGURA 39. Questionário 2

2. O que se aprende com a literatura nos primeiros anos de escolarização?

3. Que leitura é possível ser feita na Educação Infantil?

4. Que lugar tem ocupado a leitura literária na Educação Infantil?

5. Você acha que livros formam e/ou transformam sujeitos? Justifique.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1DxVB5-SOFkF_QsnUP1IkbW41TqVPgvRXBhos5IP6l0c/edit

2/3

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora