

# É O LOBO? PROPOSTA DE LEITURA E CIÊNCIA NA INFÂNCIA

Tatiana Pereira da Silva<sup>1</sup>  
Anna Cecília de Alencar Reis<sup>2</sup>  
Emerson Izidoro dos Santos<sup>3</sup>  
Luís Paulo de Carvalho Piassi<sup>4</sup>

**Resumo:** Nesse artigo buscamos analisar como as histórias infantis apresentam elementos estruturantes para a formação literária e científica das crianças em fase inicial de aprendizagem da leitura, considerando as noções de leitura trazidas por Martins (1997). A adaptação de uma história infantil foi usada como elemento de problematização para a educação em ciências com crianças entre 5 e 6 anos de idade. Analisamos quais e como as interações foram estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e a narrativa construída no processo em seus desdobramentos científicos e literários. A proposta permitiu a discussão sobre temáticas científicas, articulando princípios da leitura e da fantasia presentes na narrativa e em sua ressignificação.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; educação em ciências, leitura animada.

## IS IT THE WOLF? A PROPOSAL OF READING AND SCIENCE IN CHILDHOOD

**Abstract:** This article aims to analyse how children's stories present structuring elements for literary and scientific formation of children in the early stages of reading learning, considering reading notion brought by Martins (1997). The adaptation of a children's story was used as an element of problematization for science education with children between 5 and 6 years of age. We analyzed which were the interactions established between children and between children and the narrative built in the process in their scientific and literary developments. The proposal allowed the discussion on scientific topics in relation to the story, articulating principles of reading and fantasy present in the narrative and its signification.

**Keywords:** children's literature; science education, lively reading.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo. ([tatianasilva@usp.br](mailto:tatianasilva@usp.br))

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo. ([anna.reis@usp.br](mailto:anna.reis@usp.br))

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Paulo. ([Emerson.izidoro@unifesp.br](mailto:Emerson.izidoro@unifesp.br))

<sup>4</sup> Universidade de São Paulo. ([lp\\_piassi@usp.br](mailto:lp_piassi@usp.br))

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que, durante a infância, as crianças se relacionam com múltiplas linguagens pelas quais constituem seu desenvolvimento e suas experiências. Para Friedmann (2014), é comum a todas as crianças de uma cultura inúmeras expressões lúdicas, tanto realizadas por elas próprias quanto imersas em seu espaço de desenvolvimento. No que se refere ao direito à expressão, as pesquisadoras Gobbi & Pinazza (2015) discutem sobre a relação possível com seu modo de ver e estar no mundo durante a infância e defendem a importância da sua valorização em espaços educacionais e da discussão por profissionais que atuam com as crianças em todas as faixas etárias.

Nesse sentido, a linguagem pode ser entendida como elemento de mediação na infância, como sistema simbólico de representação do real sendo constituída por meio da linguagem, enquanto mecanismo social, na qual a consciência de si em interdependência com o outro é tomada (BAKHTIN, 1986). Mais do que isso, essa relação de interação emerge para o processo educacional, pois “em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que se emprega” (Vigotski, 2008, p. 98). No universo infantil, o discurso presente nas diversas interações é produzido por múltiplas vozes e sentidos de maneira dialógica, “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1986, p. 123), portanto, ao considerarmos os sujeitos envolvidos na infância e sua relação com as diversas linguagens, ponderamos que não é só a linguagem escrita que se manifesta e interage nesse universo, pois a linguagem escrita é elemento posterior no processo de apropriação em relação às outras linguagens.

O desenvolvimento infantil dentro e fora do ambiente escolar se configura como processo social e permite que as crianças se apropriem para interagir com o conhecimento e constituir experiências e aprendizado. Conforme explica Mello (2009), as diferentes linguagens em relação dialética constituem experiências significativas e trazem conteúdo à expressão durante a infância. É nesse sentido que os elementos por meio dos quais as crianças constituem suas experiências, sejam eles brinquedos, brincadeiras, desenhos e filmes de animação, livros infantis, entre outros, se estabelecem como linguagem específica e em interação diferente, conforme o espaço inserido. Assim, trataremos da literatura infantil aqui como instrumento de mediação que permite interação com a criança e ao mesmo tempo com os diferentes espaços nos quais ela se desenvolve, ampliando o seu de formação como leitor.

Segundo Gregorin Filho (2009), a literatura infantil se apresenta no nível temático como literatura construída social e historicamente de forma análoga ao desenvolvimento humano e não se distingue exclusivamente para a infância. Ainda para este autor, a roupagem adquirida pela literatura infantil apresenta figuras responsáveis por sua identidade e para o mundo da criança, “sendo, então, uma produção cultural retroalimentada à medida que novos valores vão sendo instaurados na sociedade” (p.14). Em sua subjetividade, a literatura infantil se constitui como mecanismos de interação entre os sujeitos, tanto pelo processo de contação quanto pela própria narrativa.


O processo de alfabetização iniciado sistematicamente no Ensino Fundamental perpassa a aprendizagem do letramento, de linguagens e códigos e também a construção do pensamento científico, portanto, com base na representação e espaço dados à literatura infantil nessa fase de desenvolvimento é possível compreendê-la como elemento de condução dessas aprendizagens.

Tendo tais elementos apresentados, buscamos neste trabalho identificar e analisar quais e como as interações são estabelecidas entre as crianças e as histórias infantis sob a perspectiva das múltiplas linguagens instauradas no processo. Nessa observação, buscamos realizar um levantamento de como as histórias infantis contribuem para a formação literária e científica, portanto, apresentaremos os resultados de uma intervenção em sala de aula com crianças entre 5 e 6 anos, utilizando uma contação animada como proposta de leitura produzida a partir da adaptação do livro infantil “É o lobo?” da editora Ciranda Cultural (2012), procurando observar as interações geradas e os desdobramentos relacionados à formação científica das crianças.

## **INFÂNCIA E LIVRO INFANTIL**

Reconhecemos a literatura infantil como recurso didático que perfaz um caminho direcionado aos significados da infância, aos laços educacionais e às múltiplas formas de apresentação literária. Isso significa que a literatura infantil, como a conhecemos hoje, é resultado de um processo de construção sócio-histórica responsável por diversas modificações e adaptações que a representaram sob aspectos circundantes aos espaços e estudos da criança.

Em paralelo, o conceito de infância nas culturas ocidentais passou, ao longo dos séculos, por mudanças que o configuraram de diferentes maneiras, desde considerar a criança como uma miniatura do adulto, até compreendê-la sob a ideia de múltiplas infâncias, não necessariamente de modo progressivo



(FROTA, 2007; SANTOS, 1996). Tal identificação contribuiu para engendrar a criança como público receptor das narrativas infantis desde sua gênese e, inicialmente, elevou a preocupação em estreitar as possibilidades educacionais que tais narrativas pudessem oferecer (LAJOLO, 2012). Nesse sentido, é possível apontar diferentes perspectivas da literatura infantil que se referem à educação moral em relação aos valores sociais e também à educação escolar, sob as rédeas da pedagogia, da alfabetização e do letramento, além das diversas propostas que incorporam as narrativas em outras áreas do ensino (DALCIN, 2002; LINSINGEN, 2008; ZAMBONI & FONSECA, 2010).

Articuladas a esses princípios, estão as formas de apresentação literária, as quais por meio da superposição de diferentes elementos possibilita a abrangência de públicos infantis alfabetizados e não-alfabetizados. Para Paiva (2013), os livros infantis contemporâneos abarcam uma combinação entre as linguagens verbal, visual e até sensorial de modo mais objetivo, essencialmente pela apresentação de diferentes projetos gráficos, texturas e materiais editoriais, conferindo “a presença de contiguidades semânticas, ou de símbolos, códigos, ícones e referências que significam algo por força de convenção, semelhança ou aprendizado” (p. 77). São esses elementos em conjunto que permitem uma construção de sentido e linguagem imaginativa própria desse gênero literário, na medida em que o leitor em formação se encontra com esse gênero, desenvolve-se a competência dessa linguagem.

Consideramos, portanto, esse enquadramento dos livros infantis enquanto literatura infantil contemporânea, pois também utilizam as imagens, a narrativa e os elementos que o constituem como forma de aproximação com o leitor. As ilustrações e outros elementos táteis e de sentido ocupam maior espaço em detrimento do texto verbal, dessa maneira, facilitam e ampliam a interação com crianças em fase de alfabetização, visto que o texto escrito é curto e as imagens permitem o acompanhamento da narrativa (AUTOR 3, 2012). São, contudo, livros caracterizados pelos níveis possíveis de interação com o leitor permitidos pelo material e que remetem à ludicidade, admitindo outras relações com a imaginação e a fantasia para além daquelas que são geradas pela narrativa em primeiro plano.

## **HISTÓRIAS INFANTIS, CIÊNCIA E LEITURA ANIMADA**


Ao pensar em como a criança se relaciona com as histórias infantis, faz-se necessário abranger a compreensão do ato de ler. Maria Helena Martins (1997)

discute a leitura sob a perspectiva da existência de componentes sensoriais, emocionais, culturais, econômicos e políticos envolvidos em todo o processo. A autora aponta que a relação com a leitura se dá através do objeto, sendo ele escrito, sonoro, uma imagem ou um acontecimento, relacionando-o com o tempo e o espaço que o leitor está envolvido (MARTINS, 1997). O modo de leitura da literatura infantil precisa articular todos esses componentes apontados pela autora, visto que o leitor implicado é a criança em desenvolvimento no universo de códigos e linguagens possíveis e específicos da infância. Significa que o processo de leitura, dentro dessa perspectiva, perpassa pelas experiências da criança, as quais estão intimamente ligadas aos processos criativos, da imaginação e fantasia, dos brinquedos e das brincadeiras.

Os elementos táteis presentes no livro interativo é um exemplo de material que permite significativo nível de interação com o leitor. A cada página, a criança é orientada pela narrativa e/ou também por seus instintos a verificar disposições, de modo que há uma busca do conhecimento proposto pelas descobertas lúdicas desses elementos. Tais descobertas entram em contato por meio de uma ou várias linguagens e de maneira alternativa e acessível, pois a forma de aproximação apresentada pela narrativa neste formato garante mecanismos pelos quais as experiências se ampliam.

As narrativas de livros infantis proporcionam relações entre a criança que lê e brinca com as interações propostas pelo texto escrito e figurado. Para a professora e pesquisadora Maria Cristina Rizzoli (2009), personagens que estabelecem identificação com o leitor permitem que o mesmo tipo de experiência seja vivenciado por ele, numa linha tênue entre a imaginação e o conhecimento. A autora explica que, na infância, a narrativa pode “representar um terreno fértil onde se pode fazer brotar a imaginação e abrir caminhos criativos” (p. 08). Para Bakhtin (2003, p. 282), o discurso é moldado conforme nosso infindável repertório de gêneros, assim, o processo de leitura traz consigo a principal característica do enunciado que é se moldar a ele mesmo, carregando dentro desse sistema reestruturações feitas no ato da leitura.

É quando criança que o sujeito realiza o primeiro acesso às letras e frases, mesmo não sabendo o significado dos códigos de leitura. O leitor infantil é constituído em seus anos iniciais de educação, quando sistemas de códigos e linguagens e o pensamento científico são sistematizados e apreendidos, fazendo-se atuante frente às narrativas que apresentam problemáticas socioculturais, possibilitando à criança aproximar-se de realidades do seu cotidiano. Consideramos que a literatura infantil possui função formadora, uma vez que apresenta narrativas com representações de valores sociais, como questões de



gênero, étnico-raciais e de diversidade cultural (ARAÚJO, 2016). Dessa forma, a literatura infantil pode ser um caminho de abordagem das ciências naturais nessa fase de estudos, ampliando a relação com os modos de leitura e, ao mesmo tempo, atuando sob a esfera das temáticas científicas possibilitadas pela própria narrativa.

A educação científica busca envolver o sujeito em uma participação crítica sobre as tomadas de decisões acerca dos processos científicos e tecnológicos (KRASILCHIK & MARANDINO, 2004). Tais implicações requerem a imersão em uma cultura científica enquanto objeto de transformação frente ao desenvolvimento da ciência e o papel desempenhado na sociedade. Ao olharmos para as narrativas infantis sob a perspectiva da educação científica, é preciso direcionar o olhar para além das questões conceituais (LINSINGEN, 2008; VIANA & MORAES, 2016), uma vez que tais temáticas podem ser abordadas em uma representação figurativa por meio dos próprios personagens.

Neste trabalho, propomos uma ressignificação do livro infantil para assumir outras formas de atuar com os conteúdos científicos com crianças nos anos iniciais de educação, objetivando a reflexão, discussão e produção por meio de artefatos da imaginação e fantasia. Portanto, propomos a ressignificação de livros infantis em *Leitura Animada (L.A)*, proposta esta que vem sendo elaborada e desenvolvida enquanto projeto de pesquisa e extensão na [nome ocultado], buscando utilizar as linguagens da contação de histórias e do teatro de bonecos de modo que seja valorizado um espaço lúdico-interativo e científico.

A L.A considera as características de expressões temporais apresentada por Faria (2008) como estrutura organizacional da adaptação da narrativa em enredo teatral, em que apresenta o estado inicial com a apresentação do problema, o desenvolvimento com as tentativas de soluções e o desfecho (FARIA, 2008). Propomos que a problematização inicial da narrativa suscite a interação das crianças entre si e com elementos do espaço interativo produzido, possibilitando novas problemáticas científicas. Dessa forma, o problema identificado pela criança deve ser resolvido por meio de investigação sobre o assunto com os elementos oferecidos no contexto da narrativa, pela imaginação, criação e suas experiências.

Consideramos na L.A a ampliação da compreensão de leitura, pretendendo que o leitor interaja com o texto a partir do seu envolvimento sensorial, emocional e racional (MARTINS, 1997), participando ativamente do processo de ressignificação do texto escrito e das ilustrações do objeto livro através dos elementos da contação de história e teatro de bonecos.

Conceituamos para a formulação da proposta que a narração oral favorece o gosto e interesse pelos livros e a leitura, bem como na organização e aquisição da expressão verbal e escrita por ela (ABRAMOVICH, 1991; AMARILLA, 1997; BUSATTO, 2003; MACHADO, 2002) e quando participa do ato de contar e recontar constitui-se no espaço-tempo da cultura por meio do desenvolvimento imaginário e emotivo proposto pelo texto (ABRAMOVICH, 1991; WINNICOTT, 1975), estruturando relações com a vida social da criança (BRUNER, 1997). Ao vincular com a linguagem do Teatro de Bonecos, conceituamos o boneco como forma de representar uma figura humana ou animal, sendo dramaticamente animado para um espectador (AMARAL, 1991) e, ao considerar o teatro contemporâneo, o ator-manipulador passa a ser visível ao público. Sabemos que o teatro de bonecos se relaciona com o universo infantil ao proporcionar que o imaginário infantil seja aflorado, tendo uma “relação direta com o pensamento animista infantil, tem todas as condições para satisfazer os anseios de transformações que a criança tem de tornar real os seus sonhos de poder. Torna fantástico o mundo real” (AMARAL, 1991, p. 169).

## METODOLOGIA

Como forma de investigar o proposto neste artigo, usamos como base para a formulação da intervenção o livro infantil *É o lobo?* organizado pela editora Ciranda Cultural (2012) da coleção *Quem Será?*. É um livro de capa dura que apresenta a técnica de pop-up com estruturas táteis escondidas pelas páginas, tem dimensões de 23cm x 27cm e 22 páginas. Conta a história de um porquinho que busca um lobo pela fazenda. Em sua busca, outros animais momentaneamente confundem-se com o lobo. Ao final da história o lobo é encontrado escondido numa árvore e todos os animais que acompanhavam a busca saem correndo. Vale mencionar que os recursos visuais e táteis que o livro apresenta foram essencialmente transpostos para a intervenção didática elaborada, de modo que as diferentes interações também pudessem ser exploradas.

A intervenção lúdico-didática foi aplicada com alunos entre 4 e 6 anos de idade em duas escolas da rede pública dos municípios de Guarulhos e São Paulo vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e desenvolvida por graduandos bolsistas PIBID, pós-graduandos e colaboração da professora supervisora PIBID. A intervenção foi realizada em três etapas com duração total de 1h30 aproximadamente: a) Leitura animada:

representação no circuito em 3d das ilustrações do livro com elementos visuais e táteis em tamanho maior com contação de história e bonecos como personagens; b) Produção: reunião das crianças em pequenos grupos para a elaboração de um final para a história e c) Roda de conversa: socialização e discussão das propostas pelos grupos.

Durante as três etapas, os monitores aplicadores acompanharam com registros fotográficos em sequência buscando direcionar o registro para as interações estabelecidas entre as crianças e a narrativa proposta e nas etapas (b) e (c) com tomada de notas em cada grupo de elaboração, observando a interação estabelecida com a história contada por meio de manifestações verificáveis. Para este artigo, analisaremos a intervenção realizada no segundo semestre de 2015 com a turma de primeiro ano do ensino fundamental, com a participação de 33 crianças de idade entre 5 e 6 anos em uma escola no município de Guarulhos.

Na ocasião, a professora da turma era supervisora PIBID e colaborava diretamente para a produção e aplicação da intervenção com o apoio de cinco graduandos voluntários e bolsistas. Buscamos como desenvolvimento das atividades nessa intervenção observar quais e como as interações são estabelecidas entre as crianças em fase de apropriação da leitura com as narrativas, de modo que a leitura animada proposta permitisse a discussão de temáticas científicas. Como metodologia descrevemos três categorias de análise fundamentadas teoricamente como base analítica para o direcionamento do olhar em relação às interações propostas. Em primeiro lugar, quais os níveis de leitura a partir da relação com a narrativa na Leitura Animada, identificando neste caso, a leitura sensorial, emocional e racional descritas por Maria Helena Martins (1994).

As considerações feitas pela autora sugerem reflexões acerca da questão da leitura e buscam ampliar a noção que se tem sobre seu significado para além da leitura tomada como a decifragem de códigos e signos linguísticos. A leitura sensorial refere-se aos sentidos [tato, audição, olfato, paladar, visão] que o ato de ler permite explorar do leitor, possibilitando o autoconhecimento e observando que se trata de uma resposta física; a leitura emocional manifesta a empatia em que o leitor possa ter em relação aos personagens e acontecimentos do objeto, envolvendo-se com o texto e despertando lembranças, emoções e estimulando a fantasia; a leitura racional amplia a compreensão do texto a partir da convivência social, cultural e política, cuja percepção do leitor produz sentido a partir de suas experiências nos grupos sociais.



A segunda categoria aqui elencada para análise, direciona quais características lúdicas estão presentes no processo da Leitura Animada com base nos pressupostos teóricos de Huizinga (1996). O autor considera como características formais do jogo a atividade livre que evade da vida real e absorve intensamente o jogador, organizando-se dentro de um espaço e tempo delimitado através de ordens e regras estabelecidas pelos próprios participantes. E a terceira, observa os tipos de interação classificados em verbal, considerando a linguagem oral como uma das formas de comunicação interpessoal que traduz os códigos sonoros (CAMARGO, 2012) e não-verbal, considerando as expressões de comunicação através do corpo nos seus gestos e movimentos e a locomoção e distribuição dos sujeitos em um espaço físico delimitado pelo corpo (CORRAZE, 1982).

## RESULTADOS E ANÁLISE

Apresentaremos e discutiremos nossa produção de dados a partir das três etapas desenvolvidas na intervenção, de modo que as categorias apresentadas para esta análise não se constituam individualmente e, sim, dialogando no processo, sendo descritas a seguir:

### *Etapa a) Leitura Animada*

Nesta etapa, as crianças tiveram contato direto com a narrativa do livro *É o lobo?* por meio da contação, em um cenário construído para a interação das crianças com elementos da história. Em cada trecho do livro, o personagem principal buscava encontrar um lobo pela fazenda e as crianças faziam o mesmo percurso durante a contação. Ao falar de níveis de leitura, Maria Helena Martins (1994) toma como elemento de partida o livro enquanto objeto, no entanto, acreditamos que sua abordagem permite compreendê-lo a partir da leitura do livro físico, mas também da história como narrativa construída no processo da contação. É nessa instância que a leitura sensorial está até mais evidente se comparada ao livro. Por isso, durante esta etapa, a relação com esse nível de leitura inicia nos primeiros momentos da intervenção, antes mesmo que as crianças tomassem conhecimento sobre sua participação em uma contação.

A contadora encontra as crianças no parque para levá-las até a sala na qual foi preparada o espaço para a L.A., ao se deparar com o contadora caracterizada com uma viseira de porquinho, as crianças se aglomeraram ao seu

redor e se organizaram espontaneamente em fila para seguir o personagem sem a colaboração da professora da turma ou orientação da contadora. Entendemos que essas ações identificam a primeira relação com a narrativa, na medida em que considera que a “leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo.” (MARTINS, 1994, p. 32). Ao chegar na porta da sala que ocorreu a contação, a personagem apresenta o livro para as crianças, mostrando a capa e a primeira página que ilustra a fazenda da história. Quando as crianças se deparam com uma reprodução do celeiro caracterizada na porta, traçando relações com a ilustração do livro, observa-se que esses elementos contribuíram para que elas fizessem conjecturas sobre a história a partir do que visualizaram, criando transposições de modo a ressignificar o espaço.

A leitura sensorial é desenvolvida pelos sujeitos quando eles passam a ter uma relação aberta a diversas possibilidades com o circuito estabelecido no espaço. As crianças interagem tocando nas estruturas ali definidas, como quando tocam no cenário do gato com feno e produzem sentimento de contentamento na percepção de um toque macio e fofo. Quanto a leitura emocional, identifica-se que as crianças se questionaram e se certificaram se o sapo produzido em boneco teria a mesma textura e, por assim dizer, a mesma sensação no toque, em comparação a um aspecto grudento encontrado no cenário que representava o sapo.

Vale ressaltar que ao longo da L.A. a dúvida é constante se o personagem lobo está pelos diversos espaços da fazenda, para investigação da criança propomos um espaço cujas paradas no circuito representassem um animal através de texturas e formas que o assemelhasse (Figura 1). Para Vigotski (2007), a relação da criança com os estados sensoriais e cognitivos são desenvolvidos e ampliados no espaço da atividade lúdica, o que consideramos aqui, como fatores importantes para a criação de elos entre a criança, linguagem, processo imaginativo e produção de níveis de leitura. Nota-se que a leitura emocional foi produzida no imediato momento em que as crianças passaram a fazer parte da história não somente como leitores e espectadores, mas como sujeitos atuantes dentro dessa linguagem, identificando-se com o personagem porquinho ao percorrer o circuito. Percebe-se essa situação quando as crianças passaram a propor as formas de interação, como, por exemplo, quando o lobo aparece atrás de uma árvore e as crianças se assustam, saem correndo e gritando, antes mesmo do personagem apresentar manifestações.

A relação entre a leitura sensorial, emocional e racional nessa etapa permite que a criança produza significados frente às situações vivenciadas por elas, possibilitando as sensações de texturas, aspectos e de concentração na audição. Vale mencionar que todo processo de leitura é dinâmico, portanto, “esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado [...]” (MARTINS, 1997, p. 37), uma vez que os acontecimentos vivenciados se modificam de acordo com a fala da monitora e das outras crianças, como também pelos sons propostos pelos personagens.

**Figura 1: a) Apresentação da estrutura tátil no livro *É o Lobo?* b) Reprodução da estrutura para a intervenção**



Fonte: Acervo próprio, 2015.

Tais apontamentos permite relacionar esses acontecimentos aos elementos lúdicos definidos por Huizinga (1996) e apresentados anteriormente. Ao chegarmos ao espaço do parque para propor a L.A., as crianças aceitaram a proposta, sendo evidente pela a organização realizada em grupo e de forma espontânea para o movimento de escuta sobre a temática da história. Quando adentramos ao espaço preparado, era evidente no circuito a parada de início e final, e isso fez com que algumas crianças investigassem as diversas paradas antes da investigação coletiva em conjunto com o personagem porquinho. Assume-se, portanto, que essas crianças então imersas na ação do jogo, mesmo que não acompanharam de imediato o grupo geral, produziram um espaço e tempo delimitado para o jogo acontecer. Nesse momento, o grupo não estava mais em sua sala de aula, mas sim na fazenda procurando um lobo.

Esse movimento de criação do espaço e do tempo foi ampliada em nossa proposta a partir das caracterizações do espaço, do personagem contador e as

interações propostas no enredo, como a frase que se repete ao longo de toda a L.A com o intuito de ampliar a imersão da criança e a narrativa. A criação de ordem no jogo se dá justamente nesse movimento das crianças elaborarem as suas próprias regras, que são compreendidas por elas mesmas e não necessariamente verbalizadas. Embora uma parcela das crianças tenha procurado o lobo em outras paradas que não a mesma que o porquinho estava, a maioria assumiu que precisava descobrir através do reconhecimento e envolvimento com o espaço. Têm-se, portanto, o divertimento como a essência do jogo em questão, assumido como “uma categoria absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar desde o próprio nível animal” (HUIZINGA, 1996, p. 06), sendo demonstrada pelas principais interações verbais e não-verbais identificadas.

No início da *Leitura Animada*, as interações verbais partem do contador-mediador e, no desenvolvimento da narrativa, o espaço é ampliado para as crianças que elaboram e iniciam discursos, apresentando problematizações e concordância com o texto pré-formulado. As interações não-verbais são estabelecidas pelos gestos e movimentos que as crianças produzem desde o início da narrativa, relacionando diretamente aos níveis de leitura. Para exemplificar as principais interações, propomos a Tabela 1.

Durante a *Leitura Animada*, o roteiro de contação postulava a participação das crianças por meio das perguntas. Embora o maior espaço de expressões verbais tenha sido da personagem/contadora pelo desenvolvimento do roteiro, houve participação das crianças em resposta a interação proposta tanto por meio das perguntas realizadas diretamente, quanto da comunicação com os personagens e cenário. No que se refere às expressões não verbais, foi possível perceber que as crianças se aproximam de expressões espontâneas, quando das gesticulações faciais, e se aproximam de manifestações intencionalmente produzidas, quando tocam o cenário e buscam perceber as diferentes texturas apresentadas. Percebe-se que essas características ampliaram a percepção e o envolvimento da criança com a história inicial apresentada no livro infantil, possibilitando novas discussões que foram relacionadas com temáticas científicas por meio das problemáticas da história em relação às experiências das crianças.

**Tabela 1: Interações verbais e não verbais produzidas pelas crianças na Leitura Animada**

INTERAÇÕES	
VERBAIS	NÃO VERBAIS
Repetição dos sons que os animais fazem quando aparecem em cena	Gestos com as mãos para expressar ansiedade para entrar na sala/ “fazenda”
Repetição e/ou expressão de antemão a frase que se repete ao longo da narrativa: “Não seja tolo, não há lobos por aqui”	Expressões faciais de surpresa quando o animal que representa uma parte do corpo do lobo aparece para falar com as crianças
Respostas dadas às perguntas que são feitas pela contadora/personagem propostas pelo enredo	Expressões faciais de nojo ao encontrar determinada textura.
Expressão de situações pessoais relacionadas ou não ao enredo apresentado	Expressões faciais de medo ou susto ao encontrar o lobo na última parada do circuito

Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

*Etapa b) produção em pequenos grupos sobre o final da história*

Nesta etapa, as crianças são convidadas a produzirem um desenho para contar o final da história ou “o que aconteceu depois que o lobo apareceu?”. Para essa produção, elas foram divididas em subgrupos para a realização em conjunto. Esta etapa nos evidencia a relação com a leitura sensorial através da escuta dos pares, que por sua vez não é passiva, acerca das suas visões e posicionamentos frente a problemática. O processo de escuta se torna predominante para o envolvimento das crianças em suas criações, que traduzem os elementos das suas experiências, incorporando suas realidades à história e produzindo uma leitura emocional da sua proposta e das propostas

apresentadas pelos colegas. Notou-se que, nas produções, as crianças apresentaram os personagens que refletem sua realidade e/ou um processo imaginativo ficcional. Podemos apontar como criações, histórias em que o personagem porquinho e lobo produzem uma festa de aniversário em conjunto [representando em seu desenho o bolo de aniversário, bexigas, faixas de parabéns e área de churrasco] e outra com a criação de uma viagem espacial do porco e do lobo [representando em seu desenho estrelas, roupas específicas para os animais que compararam-se a roupas de astronautas e um buraco negro] (Figura 2).

**Figura 2: Produção gráfica das crianças a) Amizade do lobo e do porco e b) lobo e porco no espaço.**



Fonte: Acervo próprio, 2015.

Evidencia-se o debate estabelecido entre os pares nos pequenos grupos para a tomada de decisão sobre a história que estava sendo criada, estabelecendo-se como um debate criativo pois as crianças em processo de construção tomaram decisões e justificaram as escolhas acerca do direcionamento da nova narrativa, apresentando nesse caso uma leitura racional das histórias ao comparar a narrativa inicial apresentada e produzida por eles na etapa a) com as suas percepções e construções criativa e crítica perante a problemática apresentada nesta etapa.

A ação lúdica refere-se diretamente pela própria criação de histórias em que as crianças produziram. Ressalta-se que essas elaborações tiveram uma problemática inicial apresentada pelo não desfecho da narrativa na etapa a) e evidenciada pelas monitoras em cada grupo na etapa b). As crianças ao reconhecerem a problemática e se envolverem com esta, iniciam o processo de

construção de histórias baseando-se em suas experiências e se posicionando frente a suas percepções e sentimentos. Notou-se que as crianças, em interação com seus pares, desenvolveram suas próprias regras em conjunto com intuito de produzir suas histórias, tomando decisões sobre qual parte de cada narrativa criada iriam agregar na história. Vale ressaltar que os pequenos grupos tiveram o acompanhamento de uma monitora, presente com o objetivo de mediar as ações desenvolvidas pelas crianças, não interferindo diretamente em suas criações ou tomadas de decisões do grupo, mas atuando para fomentar as discussões por meio de questionamentos em relação às suas concepções sobre os personagens. Como apresenta Kishimoto (1996), a interação do professor e, nesse caso da monitora, é essencial para auxiliar o educando na ampliação do conhecimento do mundo e ampliar as qualidades das brincadeiras, permitindo com que a criança enfrente diversas situações, desenvolvendo diversos aspectos como de lógica e social.

Essa relação permitiu a discussão da temática científica sobre as relações alimentares entre os animais porquinho, lobo e galinha, já previstos como hipótese durante a análise e construção dessa intervenção. A partir dessa discussão, nota-se que as crianças assumem como problemática a relação de presa predador somente na esfera homem-animal. A promoção da apreensão enquanto o personagem do porquinho identifica a suposta presença do lobo na fazenda levou as crianças a assumirem o lobo como mau. Busatto (2003) menciona que as crianças já assumem o papel do lobo sendo “mau” por conta das diversas narrativas presentes no universo infantil que identificam o lobo nesse papel. Ao serem indagados do porquê o lobo seria mau, no contexto da intervenção, a maioria dos alunos responderam que “o lobo quer comer os bichos”. Porém, ao serem questionados quanto ao homem querer comer esses animais, as crianças não assumiram como problemática e justificam pelo fato de “sentir fome”. Mesmo com o confronto do lobo poder sentir fome, as crianças concordaram com a situação, mas não modificaram suas considerações iniciais acerca da característica do lobo.

Portanto, a atividade lúdica de criação de histórias possibilitou espaços de reflexões pelas crianças da narrativa apresentada na primeira etapa, permitindo a criação de sentidos e expressões de forma particular e em interação com o grupo. As principais interações verbais e não-verbais ocorridas estão apontadas na Tabela 2.

**Tabela 2: Interações verbais e não verbais produzidas pelas crianças durante a produção dos finais**

INTERAÇÕES	
VERBAIS	NÃO VERBAIS
Expressão livre da sua proposta de final.	Gestos para argumentar sobre sua produção
Discussão para as decisões em conjunto	Produção de desenhos gráficos
Formulações de questionamentos e respostas dadas às perguntas realizadas pelas crianças e monitoras	

Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Nota-se que, nesta etapa, as crianças apresentaram reflexões sobre os problemas científicos apresentados na primeira etapa. Em consonância com a etapa a), em que as crianças reformularam a história que já tinha uma narrativa pré-formulada, as crianças criaram a partir de suas experiências na L.A. e suas percepções frente a suas decisões. Identifica-se a partir das interações o fortalecimento da linguagem verbal nas discussões estabelecidas pelo grupo e nas tomadas de decisões e de seus acordos, finalizando com as produções de desenhos que representavam o final criado, de forma espontânea a escolha do material para a produção do mesmo, bem como a organização entre o grupo para a confecção do desenho. Sabe-se que a sistematização da criação da história em desenho pode ser interpretada como meio de organização das ideias das crianças e, neste caso, distancia-se da atividade lúdica e abrange uma atividade educativa pois direcionamos que essa sistematização fosse produzida em forma de desenho. Consideramos que o desenho é um importante meio de formação do sujeito criativo e sensível (GOLDBERG; YUNES & FREITAS,



2005) e como linguagem não-verbal pode representar expressões que as crianças não desejam verbalizar.



*Etapa c) roda de conversa para a apresentação final*

Com os desenhos finalizados, a última etapa permitiu que cada subgrupo apresentasse seus trabalhos para toda a turma. Em uma grande roda, eles apresentavam as propostas de modo que os demais grupos poderiam fazer perguntas e comentar, mesmo que isso não tenha sido combinado com eles.

Em relação aos níveis de leitura, nesta etapa as crianças apenas apresentaram as suas produções, portanto, cada um dos grupos de crianças entrou em contato com a história contada e relacionaram com a proposta inicial, além de ouvir o desfecho dos outros grupos. Isso se caracteriza como um novo espaço de contação, mas também de retextualização da narrativa. Nesse momento, eles passaram a questionar os desfechos a partir de suas experiências, entendemos esse processo enquanto leitura racional visto que eles refletem criticamente a partir das propostas apresentadas (MARTINS, 1997). Isso foi possível perceber, por exemplo, quando algumas crianças questionaram o final que propunha a ida do lobo para o espaço, o questionamento se dava em discutir como o lobo iria para o espaço se no desenho realizado não havia o capacete da roupa espacial para o animal respirar, sendo que ao final da discussão as crianças desse grupo complementaram o desenho com o capacete afirmando que agora o lobo poderia ir para o espaço.

A relação com a leitura racional, conforme explica Martins (1997), permite “estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais” (p. 67), visto que as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade do leitor se imbricam diretamente e se apresenta de modo verbal essencialmente devido a fase de desenvolvimento da criança. Identifica-se que de modo conjunto é realizada uma leitura emocional, pois essa leitura permite interação subjetiva com o texto por meio das interferências externas (MARTINS, 1997). Na relação com esse tipo de leitura estabelecida com as crianças, são lançadas expectativas sobre as histórias contadas pelos outros grupos, identificadas pelas perguntas realizadas, na discussão proposta pela própria turma de crianças e pela a atenção dada. No processo, as interações verbais e não-verbais se caracterizaram do seguinte modo:

**Tabela 3: Interações verbais e não verbais produzidas pelas crianças durante a produção dos finais**

INTERAÇÕES	
VERBAIS	NÃO VERBAIS
Apresentação do final para toda a turma	Expressões de interesse e curiosidade
Questionamentos realizados	Palmas a cada final contado
	Reações aos finais elaborados, como por exemplo risadas.

Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

A apresentação foi realizada a partir do que eles já tinham criado nos pequenos grupos, e, embora por meio das perguntas elaboradas por seus pares tenham recriado partes dessa história, não identificamos como característica objetiva da atividade lúdica. Isso foi dado como uma proposta de atividade final para as crianças e, por isso, não remete especificamente a um caráter lúdico.

Verifica-se, portanto, que as três etapas promoveram interações entre as crianças e o texto. Na etapa a) as manifestações das interações nos demonstram que foi a etapa cujas ações das crianças em relação a narrativa adaptada do livro infantil promoveram maiores evidências de interações, visto que, nessa etapa, o caráter lúdico estava fortemente associado com os níveis de leitura das crianças. A possibilidade de envolver-se sensorialmente, emocionalmente e racionalmente em um espaço previamente preparado e pensado para esse público, possibilitou que as crianças estabelecessem um novo espaço-tempo dentro da atividade lúdica. Porém, pode-se afirmar que as ações desenvolvidas na primeira etapa influenciaram para que o envolvimento das crianças nas etapas seguintes fosse consolidado de forma que ampliassem o repertório e promovessem discussões científicas entre as crianças nos pequenos grupos quando criaram suas histórias e na etapa final de apresentação das mesmas.

Com a análise das interações, observa-se o forte interesse das crianças quanto aos bonecos presentes em cada parada do circuito, quando buscavam relacionar o habitat mencionando e quais as características de possíveis animais

que ali se encontravam, relações essas que se estabelecem no campo científico enquanto temáticas abordadas. Ao relacionar esses habitats, as crianças não verificaram como problema a relação do habitat apresentado, como por exemplo considerar o habitat da galinha ser o galinheiro.

Acreditamos que essa situação ocorra pelo fato de a galinha sempre ser representada em tal ambiente nos livros infantis e filmes de animação (VIZACHRI, 2014), bem como a presença de galinhas em galinheiros em casas que já proporcionaram vivência para alguns dos alunos, como mencionado por eles. Entendemos que temáticas científicas foram ampliadas quando os alunos passaram a mencionar campos científicos fora daqueles preestabelecidos na formulação da proposta, como já mencionado anteriormente, as questões do Universo como buraco negro, galáxia e cometas. Contudo, partindo da perspectiva sócio-histórica de Vigotski (2007), o uso de signos como meios auxiliares “age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (p. 38), assim, tais discussões também poderiam ser fomentadas pela mediação das monitoras, aproveitando os levantamentos realizados pelas próprias crianças.

## CONCLUSÃO

Consideramos que a proposta de intervenção lúdico-didática promoveu um espaço de interação, reflexão e discussão acerca de temáticas científicas, voltadas para o campo biológico. Os elementos de contação de histórias permitiram que a criança experimentasse novos lugares a partir de suas experiências e vivências, promovendo diversas interpretações frente à narrativa, perpassando as habilidades de explorar, questionar, fazer previsões e elaborar algumas hipóteses, implicando de maneira significativa para a aproximação com a educação científica. Os diversos personagens em bonecos proporcionaram a aproximação com animais comuns no universo infantil como a galinha, porco e sapo, ampliando os saberes a partir de investigações simples por meio do contato com o espaço cênico, criação de contextos dos finais das histórias e discussões entre os pares: criança-criança, criança-boneco e criança-contadora/personagem e produções.

O formato da Leitura Animada possibilitou a aproximação, desenvolvimento e resolução de problemas autênticos dados pela relação da criança com o enredo e mediados pelos educadores. Dessa forma, concluímos que as crianças conseguiram discutir e se posicionar frente a temáticas científicas, pois foram defrontadas com diferentes situações que exigiam reflexão e pensamento crítico quanto à abordagem do personagem porquinho

diante as especificidades de cada animal do circuito, bem como suas relações com o personagem do lobo. As crianças, no desenrolar da leitura, ultrapassaram a esfera de leitores passivos e se posicionaram como personagens do enredo, ampliando suas relações com o texto e possibilitando a criação de novas abordagens e linguagens enquanto leitor em formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos*. (Vol, 2). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991. (Coleção Texto e Arte).
- AMARILLA, Marly. *Estão mortas as fadas?: Literatura infantil e prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- ARAÚJO, Paula Teixeira. *Galinha e joaninha: representações das identidades femininas nos livros infantis*. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUSATTO, Cléo. *Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- CAMARGO, Eder Pires. *A comunicação e os contextos comunicativos como categorias de análise*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física*. São Paulo: UNESP, 2012. p. 39-55.
- CIRANDA CULTURAL. *É o lobo?* São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

CORRAZE, Jacques. As comunicações não-verbais. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

DALCIN, Andreia. Um olhar sobre o paradidático de matemática. 2002, 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FERES, Beatriz dos Santos. Leitura, fruição e ensino com os meninos de Ziraldo. Niterói: UFF, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. Linguagens e culturas infantis. São Paulo: Cortez, 2014.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 7, n.1, p. 147-160, 2007.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2015.

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

GOLDBERG, Luciane.G; YUNES, Maria. A.M; FREITAS, José.V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. Psicologia em Estudo. v. 10, n. 1, p. 97-106, 2005.

Kishimoto, Tizuko (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. Ensino de ciências e cidadania. São Paulo: Moderna, 2004.

LAJOLO, Marisa. Circulação e consumo do livro infantil brasileiro: Um percurso marcado. Remate de Males, n. 3, p. 57-78, 2012.

LINSINGEN, Luana Von. Literatura infantil no ensino de ciências: articulações a partir da análise de uma coleção de livros. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em educação científica e tecnológica) - Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MACHADO, Ana Maria. Como e Por Que Ler os Clássicos desde cedo. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002.

t.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, Ana L. G. & MELLO, Suely A. (Orgs), Linguagens Infantis: outras formas de leitura. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

PAIVA, Ana Paula Mathias. Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo. 2013. 736 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália. In FARIA, Ana L. Goulart. & MELLO, Suely Amaral. (orgs.) Linguagens Infantis: outras formas de leitura. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SANTOS, Benedito Rodrigues. A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. 1996. 238 f. Dissertação ( Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Pensamento e Linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIZACHRI, Tania Regina. Animais humanos ou humanos animais?: um estudo sobre a representação dos animais antropomorfizados nos filmes de animação. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

WINNICOTT, Donald Woods. O homem e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. Cad. Cedes, v. 30, n.82, p. 339- 353, 2010.

*Recebido em 31/10/2018*

*Aprovado em 02/01/2019*