

## COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS NARRATIVOS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Martins dos Santos<sup>1</sup> e Patrícia dos Santos Moura<sup>2</sup>

1. Acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. Bolsista Pibid subprojeto Pedagogia – Letramento e Educação Infantil.
2. Professora adjunta do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão – RS.

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de relatar uma análise sobre a compreensão de textos narrativos literários em crianças de três a quatro anos de idade em práticas escolares de letramento. A motivação para a elaboração deste trabalho deu-se a partir de vivências no subprojeto Pibid Pedagogia (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Capes) – área Letramento e Educação Infantil, que é realizado em três escolas municipais desta etapa da Educação Básica, na cidade de Jaguarão. As intervenções foram realizadas em uma turma de Pré I, com crianças de três a quatro anos. A metodologia da investigação realizada é de inspiração etnográfica, a partir dos estudos de Graue e Walsh (2003) sobre abordagens investigativas qualitativas, as quais os autores preferem caracterizar como interpretativas. Durante o processo investigativo, foram realizadas sessões de leitura coletivas e individuais, sendo estas últimas analisadas mais especificamente. A partir desse trabalho, percebe-se que a aproximação da literatura à escola de Educação Infantil promove aprendizagens diversas acerca da leitura, como a ampliação de vocabulário, reconhecimento e uso de entonação própria de textos literários, compreensão da estrutura de enredos das histórias e formação de comportamentos leitores em crianças que ainda não leem convencionalmente.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Letramento Literário, Leitura.

## COMPREHENSION READER OF TEXTS LITERARY NARRATIVE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**Abstract:** This research aims to analyze the understanding of literary narrative texts in children of three at four years old in scholar literacy practices. The motivation to develop this work was given as of my experiences in the *PIBID Pedagogia (Programa Institucional de Iniciação à Docência)* – Literacy and Childhood education area; program performed in three municipal schools in the basic education stage in the city of Jaguarão. I realize my interventions in a *Pré I* class, with

children of three at four years old. The methodology applied in this study is from ethnographic inspiration, considering the studies of Graue and Walsh (2003) on qualitative research approaches, which the authors prefer characterize as interpretative. During the investigative process, I have perceived that the approximation of the literature with the scholar education promotes several learnings about the reading process, for example, expansion of the vocabulary, recognition and use of adequate intonation of the literary texts, understanding of the structure of the plots in the narratives and training reading behaviors in infants who has not yet read conventionally.

**Key-words:** Childhood education, Literary literacy, Reading.

## Introdução

Muitos estudos como os de COSSON; SOUZA (2011) RODRIGUES (1999), BRANDÃO; ROSA (2011) na área da linguagem vem nos mostrando que cada vez é mais intensa a presença da escrita, de diferentes formas, nas variadas atividades sociais. Assim, a leitura enquanto prática social impõe-se também como uma atividade humana necessária não somente no âmbito escolar, mas também em outras esferas do social.

Nesse contexto, a leitura na Educação Infantil não poderia deixar de ganhar a sua importância como foco de estudo, pois mesmo não sabendo ler convencionalmente, as crianças ao serem colocadas em situações de leitura e escrita já podem sentir-se leitoras. Conforme Rodrigues (1999, p.10), "mesmo sem decodificar os signos, a criança é capaz de realizar a leitura através da interpretação de gravuras, ou ter acesso ao texto através da leitura de pessoas mais experientes."

Nessa direção, o objetivo deste trabalho é analisar a compreensão de textos narrativos em crianças de três a quatro anos de idade em práticas escolares de letramento.

Todavia, a motivação para a elaboração deste trabalho deu-se a partir das nossas vivências no subprojeto Pibid Pedagogia (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) área Letramento e Educação Infantil, que é realizado em três escolas municipais desta etapa da educação básica, na cidade de Jaguarão. Realizamos minhas intervenções em uma turma de Pré I, com crianças de três a quatro anos.

Nesse subprojeto Pibid Pedagogia, além das intervenções realizadas dentro de sala de aula, participamos de sessões de estudos acerca da temática Letramento e Educação Infantil. Uma das obras estudadas é *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas* (BRANDÃO; ROSA, 2011)<sup>1</sup>, que contribuiu muito com a ampliação do olhar sobre a leitura e a escrita com crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. Quando lemos o capítulo 3 -*Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua* (LEAL; SILVA, 2011), ficamos capturadas pelas possibilidades de aprendizagens apresentadas com as "brincadeiras de ler" (leitura ou contação da história pela criança não alfabetizada). Isso ocorre porque, ao analisá-las, percebemos que eram atividades que já realizávamos em nossa prática de iniciação à docência, mas que ainda não compreendíamos o quanto estas poderiam contribuir significativamente para o enriquecimento da linguagem oral, ampliação do repertório textual e comportamento leitor dos educandos.

Tendo em vista o exposto acima, destacamos agora nossa questão de pesquisa: Como as crianças de três a quatro anos compreendem textos narrativos literários em vivências de práticas escolares de letramento?

## **Fundamentação teórica**

Nesta seção, passamos a situar teoricamente algumas concepções importantes para esta investigação. Inicialmente apresentamos os conceitos de letramento, suas contribuições para a Educação Infantil e especificamos a noção de letramento literário. Em um segundo momento, apresentamos algumas pesquisas acerca do letramento literário na Educação Infantil.

### **Letramento e Educação Infantil**

Há algum tempo vêm sendo discutidas no campo da linguagem questões sobre como trabalhar leitura, escrita e oralidade na Educação Infantil. Na maioria das vezes,

---

<sup>1</sup>Este livro também faz parte do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) da Educação Infantil. Contudo, a escolha do mesmo para a leitura com o grupo do Pibid se deu em função do contato da coordenadora de área com uma das autoras da obra em um evento na capital Belo Horizonte/MG.

a "resposta" é o uso das práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, o uso de maneira significativa dessas habilidades. E este "fenômeno", Magda Soares denomina de letramento. A autora argumenta que o surgimento do termo letramento deu-se a partir da "[...] mudança na maneira de considerar a definição do acesso à leitura e à escrita em nosso país -da mera aquisição da 'tecnologia' do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita [...]".

Portanto, letramento refere-se aos usos e às funções sociais da leitura e a da escrita em diferentes sociedades. Nessa perspectiva, crianças e adultos transitam por estas práticas, muitas vezes sem necessariamente ler e escrever convencionalmente o sistema de escrita alfabética, mas compreendendo para que a escrita serve e o que ela representa Nesse sentido,

[...] letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim:letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES,2012,p. 44).

É importante salientar que não é intenção desse trabalho comparar de modo aprofundado letramento e alfabetização, já que ambos possuem significados diferentes, segundo Soares (2012), mas são processos indissociáveis. Também não é objetivo deste trabalho propor uma alfabetização sistemática na Educação Infantil, mesmo sabendo que as vivências reflexivas de práticas de letramento podem suscitar o desenvolvimento da construção da escrita em crianças pré-escolares.

De acordo com Magda Soares (2012, p.47), "alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever, enquanto,letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Apesar de os conceitos acima expressarem significados diferentes em relação às suas finalidades e estratégias, a autora afirma que eles são processos interdependentes,

pois para um ocorrer de maneira efetiva precisa ser desenvolvido em conjunto com o outro.

Precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento...Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.(SOARES, 2012, p. 47).

Para tanto, o professor deve oferecer experiências pedagógicas pelas quais as crianças sintam-se atraídas e motivadas a aprender. Como salienta Pinho (2014), essas situações tem de ter sentido para as crianças, para que, assim, exerçam as funções que a leitura e a escrita proporcionam, mesmo que não o façam convencionalmente. De acordo com a autora, para letrar alfabetizando ou alfabetizar letrando:

É preciso ler e escrever em situações que tenham sentido para os alunos, para o projeto da turma, para a temática estudada, atuando o professor na seleção de gêneros textuais a serem ensinados e aprendidos em relação as suas características, mas principalmente efetivamente usados no cotidiano das salas de aula. (PINHO, 2014, p. 19).

Na Educação Infantil, mesmo a criança não sabendo ler e escrever, não quer dizer que, o contato com a leitura e a escrita, tenha de ser limitado. A professora desde o berço pode promover situações de letramento com as crianças, como manusear os livros, explorar as gravuras dos textos, ampliando-as caso necessário para chamar a atenção dos pequenos, dentre outros.

Ao incentivar essas ações na Educação Infantil, a professora estará contribuindo para que as crianças, ao longo desta etapa da Educação Básica, compreendam significativamente os usos dessas competências culturais, aprendendo de maneira prazerosa os usos da leitura e da escrita. De acordo com Coelho (2010, p. 84),

Para que o processo de letramento ocorra, é preciso, portanto, levar em consideração a cultura em que a criança está inserida, adequando-a aos conteúdos a serem trabalhados, às produções de diferentes gêneros textuais e à sua utilização social, tendo como estratégia uma linguagem interativa, criativa e descobridora, abandonando os métodos repetitivos e descontextualizados.

Para Brandão e Leal (2011), na Educação Infantil, é preciso aproximar as crianças da leitura e da escrita de maneira significativa. Estas autoras apresentam dois eixos de trabalho que permeiam essa etapa, os quais são: *Apropriação de Sistema de Escrita Alfabética* e *Letramento*. As autoras caracterizam estes eixos da seguinte forma:

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - atividades que promovam a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica. Letramento surge através de atividades que promovam aprendizagens sobre diferentes gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente e suas características (finalidades, conteúdos, estilo e composição próprios, suportes, destinatários e esferas de circulação. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.23-24).

As autoras, assim como Magda Soares, argumentam que na Educação Infantil esses eixos sejam interdependentes, pois acreditam que, desde muito cedo, as crianças podem ser inseridas em algumas situações das práticas sociais em que a leitura e a escrita estão presentes e, portanto, seria também papel da professora proporcionar situações de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética na perspectiva do letramento em classes pré-escolares.

É importante salientar que as atividades de letramento na Educação Infantil sejam permeadas pelo lúdico. De acordo com Rodrigues (1999), é na sala de aula o ponto de partida que a professora utiliza para originar o contato com o mundo da fantasia com as crianças, instigando-as a sentirem-se provocadas e desejosas pela aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita.

Isto pode ser feito, por exemplo, através de contação de histórias com apoio de dedoches e fantoches, dramatizações, rodas de leitura, escrita de uma carta para um

colega que está doente, escrita coletiva e leitura de bilhetes que serão enviados aos pais, entre outros, pois

o desenvolvimento de tais atividades levará as crianças a entender a importância e o funcionamento da escrita em nossa sociedade, desenvolvendo capacidades necessárias para a sua apropriação. Isso poderá motivá-las a querer conhecer mais, querer aprender a ler e escrever de maneira prazerosa e satisfatória. (COELHO, 2010, p.5).

É imprescindível que o professor envolva seus alunos em atividades significativas de leitura e escrita, e que estas agucem a curiosidade dos educandos e façam sentido para os mesmos.

Considerando que esta investigação está focada na compreensão de textos narrativos literários por crianças pré-escolares, passamos agora a tratar de um tipo específico de letramento, denominado por alguns autores de letramento literário. Cabe destacar que o termo letramento, por estar relacionado às diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, está sendo veiculado no plural, para dar conta desta multiplicidade de práticas. Assim, poderemos falar em letramento digital, letramento geográfico, letramento matemático, letramento religioso e, no caso específico deste meu trabalho, letramento literário.

De acordo com Cosson (2011) é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário.

O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem [...] Depois, 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. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON, 2011, p.102).

Então, o letramento literário traz consigo não só a compreensão de textos pelas pessoas, mas também um campo muito vasto de imaginação e prazer que a literatura proporciona. Todavia como o autor salienta logo acima, precisa de um processo educativo para acontecer, para não tornar-se apenas mera execução de textos, mas de exploração das características que marcam e criam a identidade da literatura, diferenciando-se de outros textos. De acordo com Cosson (2011, p. 30),

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

O autor salienta na citação acima que o letramento literário traz consigo uma forma prazerosa de aprender o uso social da leitura e da escrita, tratando-a não como uma forma mecânica de decodificação de códigos. Nessa mesma direção, Rodrigues (1999) argumenta que é dever da escola proporcionar aos alunos desde a sua tenra idade contato com a leitura e a escrita, mas para que esse "processo" se efetue, o professor tem de atuar como mediador, ou seja, ele tem de estar presente participando ativamente desses momentos com seus educandos.

Para que este processo de criação de novos leitores aconteça na escola, também é preciso que o professor demonstre encantamento ao ler, que, antes de mais nada, seja um leitor, pois um professor que não gosta de ler não terá como proporcionar as crianças o gosto pela leitura e escrita. Nas palavras de Cosson e Souza (2011, p.106),

O objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.



O letramento literário vai muito além da leitura fruição dos textos, pois promove a criação de leitores que reconhecem as características e as finalidades específicas da literatura em seus diferentes tipos.

### **Algumas pesquisas na área do letramento literário na educação infantil**

O trabalho de Paes (2014) focou na investigação sobre os olhares dos professores de pré-escola acerca das práticas da hora do conto para a formação de comportamentos leitores. Como metodologia, foi utilizada entrevistas com professores de pré-escolas em escolas de Educação Infantil do município de Jaguarão/RS. Como resultados, foram identificadas diferentes formas de realização da hora do conto e modos distintos de perceber este momento, os quais convergem para o entendimento de que esta atividade desenvolve comportamentos leitores. Também, constatou-se que nas opiniões docentes a hora do conto contribui para o desenvolvimento social da criança, e o contato com a leitura é de suma importância desde a Educação Infantil, para que se forme adultos que leem por prazer.

O trabalho de Coelho (2010) consiste em uma reflexão teórica sobre o processo de letramento na Educação Infantil. A autora enfatiza ainda a diferenciação entre alfabetizar e letrar nesta etapa da educação básica, embora considere as duas perspectivas indissociáveis. Por fim, apresenta algumas considerações sobre a prática do letramento na Educação Infantil e aponta caminhos de como a escola pode, através das suas práticas, inserir o letramento no ambiente da criança de maneira efetiva.

Lima (2010) pesquisou no campo do letramento literário e visual, focalizando nas narrativas orais infantis através da leitura de imagens. Possibilita também compreender como as crianças constroem tais narrativas através do reconto das histórias, identificando e analisando marcas linguísticas e recursos discursivos utilizados por elas. A pesquisa se caracteriza por ser um estudo com três crianças que participaram de eventos de letramento, recontando uma história infantil, em momentos individuais e coletivos que foram gravados, transcritos e textualmente analisados. Durante o trabalho, a autora apresenta como refletem sobre as crianças os efeitos na narrativa oral através da leitura de imagens, apontando alguns elementos

que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da narrativa infantil, como os acréscimos e alterações na história após a contação da pesquisadora e a combinação de aspectos culturais a partir da leitura de imagens. Como resultado, analisou como o conhecimento das crianças, relacionado à experiência visual, rompe com a ênfase no texto verbal escrito, estimulando a criação da narrativa oral com base nas ilustrações.

Melli (2012), em sua dissertação de mestrado, buscou contribuir para o processo de letramento literário de pais dos alunos na Educação Infantil, motivando-os a ler e ensinando-os como fazer isto com seus filhos. Sua pesquisa teve o propósito de estabelecer uma comunidade de leitores através da literatura infantil. A metodologia se deu a partir de atividades realizadas em doze encontros com pais de uma escola de Educação Infantil com a pesquisadora. Ela analisou, a partir dos encontros, que os pais conseguiram ampliar seu olhar através da literatura, além da mera decodificação, descobrindo o quão prazeroso pode ser os momentos de leitura literária, ressignificando suas ações, o que gerou resultados na esfera familiar.

Rodrigues (1999) analisou, a partir de sua pesquisa, o processo de compreensão de textos narrativos, com 28 crianças de cinco a seis anos, no último ano da Educação Infantil. As crianças eram convidadas a uma tarefa de compreensão leitora, em que a autora lia o texto com ilustrações para a criança individualmente, solicitando que a mesma recontasse a história lida. A partir disso, analisa os dados coletados através da transcrições das falas geradas nesses momentos, categorizando-as por meio da criação de cinco níveis de compreensão, utilizando dois textos literários infantis: *A Galinha Ruiva* e *Maria Vai com as Outras*. Procurou investigar também o efeito que as ilustrações causam durante a leitura. A pesquisa mostra três resultados que foram especialmente relevantes:

- 1) as crianças de 5 e 6 anos mostraram-se capazes de desenvolver estratégias de leitura, pois buscaram ativamente reconstituir o significado dos textos lidos; 2) Apresentaram maior dificuldade na compreensão do texto que exigia inferências; 3) as ilustrações favoreceram o resgate do sentido dos textos. (RODRIGUES, 1999, p.5).

Pretendemos nesta seção enfatizar essas pesquisas sobre letramento literário na Educação Infantil, pois acreditamos que são relevantes para nossa investigação, haja vista que se aproximam da perspectiva teórica e metodológica que vínhamos buscando empreender neste trabalho. De modo geral, os estudos apresentados acima enfatizam uma abordagem histórico-cultural, que considera o contexto social em que as crianças estão inseridas bem como seus modos de pensar, de entender a leitura e a escrita, modo de conduzir a investigação que também permeou este trabalho.

### **Caminhos metodológicos**

Nesta seção, buscamos apontar nossas opções metodológicas, ou seja, descrever os caminhos pelos quais seguimos para desenvolver esta investigação. Nossa preocupação constante, aqui, é nos fazer entender em relação ao modo como procedemos no artigo, bem como situar o olhar teórico que nos deu suporte para pensar uma investigação com crianças pequenas em seu contexto escolar, considerando também as questões culturais que permeiam o seu cotidiano e, especialmente, inserindo-nos neste. Por isso, inicialmente abordamos a perspectiva teórico-metodológica que nos inspirou neste trabalho e da qual incorporamos alguns aspectos<sup>2</sup>. Em seguida, focalizamos o contexto em que as crianças deste trabalho estão inseridas, descrevendo a escola em relação à sua dinâmica cotidiana, sua rotina, sua infraestrutura, bem como aspectos específicos da turma, como seus modos de ser e agir, sua faixa etária e características gerais da turma enquanto grupo. Logo após, descrevemos o funcionamento das sessões de leitura, as opções de procedimentos e a obra literária escolhida.

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que quando falamos em inspiração etnográfica nos colocamos no lugar de vários pedagogos que, ao produzirem suas pesquisas em campo empírico, buscam apoio nesta perspectiva metodológica em relação aos seguintes aspectos: a inserção no grupo, ou seja, a convivência com as crianças como parte do processo de pesquisa, não somente no ato da investigação, mas também em outras atividades escolares; ao modo de ler e descrever o que acontece como relato analítico de ações em contexto, esquivando-se de toda e qualquer forma de julgamento; o acontecimento, ou seja, as falas, gestos e expressões das crianças sendo tomados como foco de teorização, e não propriamente os conceitos em si.

## Caracterizando teoricamente o processo da pesquisa

Sugerimos que os investigadores gastem menos tempo a tentar desenvolver grandes teorias e mais tempo a aprender a retrata toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem. (GRAUE; WALSH, 2003, p.22).

O modo de fazer este artigo foi construído a partir dos estudos de Graue; Walsh (2003) sobre abordagens investigativas qualitativas, as quais os autores preferem caracterizar como interpretativas, ou seja, aquelas pesquisas que envolvem etnografia (inserção no grupo), observação e interação com os sujeitos da pesquisa, interações pesquisador-pesquisados, estudos de caso, enfim abordagens descritivas, construtivistas, sócio interacionistas, fenomenológicas de investigação.

Segundo Walsh; Graue (2003), a pesquisa interpretativa possibilita o acesso ao contexto investigado, o que a enriquece em dois aspectos: 1) permite a construção dos sentidos que dão sustentação aos resultados da investigação; 2) atribuem significação aos modos estruturados de fazer pesquisa.

Os autores conceitualizam a investigação qualitativa a partir de quatro dimensões: *proximidade, duração, descrição e teoria*. Os autores descrevem a primeira dimensão, *proximidade*, como dividida entre investigação face-a-face e investigação distanciada. A que realizamos neste trabalho é a investigação face-a-face, que caracteriza-se essencialmente pela presença do investigador com o investigado em seu contexto. Walsh; Graue (2003) consideram que para estudar um aglomerado de crianças demanda uma interação presencial durante um período prolongado. Nesta investigação, realizamos sessões de leitura coletivas, com a finalidade de aproximarmos como leitoras e aproximar o próprio procedimento de pesquisa do grupo, e sessões de leitura individuais, face-a-face, com o intuito de descrever e analisar como as crianças compreendem os textos narrativos literários através da leitura pelo adulto e de sua própria releitura ou leitura individual.

A duração é a segunda dimensão da pesquisa interpretativa, apontada por Graue; Walsh (2003), a qual se constitui a partir da quantidade de tempo vivenciada

entre pesquisador e pesquisados. Em nossa pesquisa, realizamos desde de março de 2015 leituras orais coletivas, ou seja, para todo o grupo de crianças juntas, e outras práticas de letramento (escrita de textos, etc) na turma em que atuamos: Pré I. Além disso, dedicamos quatro dias para a leitura em voz alta, feita por mim, com cada aluno, e releitura ou leitura individual dos alunos sobre a mesma obra literária.

A descrição é a terceira dimensão indicada por Graue; Walsh (2003). A distinção feita entre elas caracteriza-se em: descrição narrativa e descrição por medição. Os autores argumentam que, muitas vezes, uma boa descrição narrativa, em parte, é mais rigorosa do que a descrição por medição (com expressão de quantidades) e uma boa descrição por medição é, às vezes, mais concisa. Então, para os autores, o desafio do investigador é equilibrar-se entre as duas formas de descrição.

Para Graue; Walsh (2003), a teoria é a última dimensão da pesquisa, podendo o trabalho de investigação servir para construir ou testar hipóteses teóricas. No caso desta nossa investigação, percebemos a possibilidade de realizar ambas ações, na medida em que confrontei os resultados obtidos nas sessões de leitura com os estudos existentes sobre o tema e também delineei argumentos teóricos a partir de nossas próprias impressões, fundamentada nos estudos já discutidos neste texto. Com a relação ao processo de realização desta pesquisa com um todo, faço nossas as palavras de Graue; Walsh (2003, p.29 -30):

Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação. Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos.

Assim, nesta investigação qualitativa, descritiva e interpretativa, foram analisadas as falas, gestos e expressões dos sujeitos da pesquisa, que neste estudo, são as crianças da faixa etária de três a quatro anos, a partir de práticas de letramento literário. Os contextos de realização bem como a caracterização destas práticas serão descritas nas subseções seguintes.

## **Campo empírico: caracterizando a escola e a turma**

Nesta subseção apontamos o contexto em que as crianças estão inseridas, primeiramente apresentando a rotina na escola, sua infraestrutura e, logo em seguida, os aspectos característicos da turma com quem foi realizado o trabalho.

### **Escola**

A rotina da escola constitui-se da chegada dos alunos a partir das 7h45min até as 8h30min em uma sala onde todos os alunos permanecem juntos. Depois as turmas deslocam-se até o refeitório para o café da manhã e retornam para suas respectivas salas, para realizarem suas propostas pedagógicas. A partir das 10h45min, deslocam-se até o refeitório para o almoço e, depois, os alunos voltam às salas. Após o almoço, os alunos de turno integral são organizados para dormir, e os que não ficam o dia todo na escola vão para casa. A escola possui quatro salas de aula: sala de vídeo juntamente com a sala da coordenação, dois banheiros, refeitório, cozinha, uma peça para guardar mantimentos e o pátio.

A instituição atende as crianças de zero mês até cinco anos e onze meses de idade. A equipe pedagógica é composta por seis professores, a coordenadora, duas recreacionistas, três zeladores, duas a quatro estagiárias.

### **A turma**

A sala em que o trabalho foi concretizado é bem pequena, possui duas mesas, um armário e uma mesa pequena para a professora. Dispõe de poucos recursos pedagógicos dentro da sala de aula, mas a professora titular leva a maioria dos recursos de sua casa e/ou da brinquedoteca da Unipampa.

O total de crianças é onze, sendo uma menina e dez meninos, na faixa etária de três a quatro anos. São participativos com as atividades propostas e gostam bastante de rodas de leitura, interagindo uns com os outros e comigo, buscando pegar e olhar

o livro de perto, enquanto leio para eles. Geralmente realizam as atividades em grupo, participando ativamente quando a professora titular e/ou eu levamos recursos pedagógicos que instiguem a atenção deles.

As suas moradias estão localizadas próximas à escola de Educação Infantil, no mesmo bairro que cerca a mesma. A professora titular também mora no mesmo bairro, próximo à escola.

Nas análises, procuro nomear as crianças com nomes fictícios, para preservar suas identidades e manter o fluxo descritivo da leitura deste texto.

## **Descrição das sessões de leitura**

Nesta subseção iremos apontar como realizamos as sessões de leitura coletiva e individual com as crianças, caracterizando cada uma delas segundo sua função dentro do processo investigativo.

### **Sessões de leitura oral coletiva**

Estas sessões são realizadas desde março de 2015. As mesmas começam a partir de nós propormos aos alunos que estes estejam dispostos em roda. Dessa maneira, contamos a história em voz alta, utilizando recursos como varal, avental, fantoches, dentre outros, para a realização da leitura de forma atrativa e lúdica.

Começamos sempre pela motivação prévia, ou seja, instigando a curiosidade dos alunos pela história a partir da capa, do título e de suas ilustrações. Logo após, começamos a ler a história, estimulando as crianças a inferirem informações sobre o texto, seja através do conteúdo lido ou das próprias ilustrações. Valho-nos de recursos orais, como a mudança da entonação da voz conforme o momento narrado, sempre tentando chamar a atenção dos alunos para participarem da "roda" de leitura. A cada página fazemos perguntas à turma, destacando algumas palavras e questionando sobre o seu significado. Ao final da leitura, abrimos para o debate sobre o enredo, a finalização e as impressões das crianças sobre a história.

### Sessões de leitura individual

Estas sessões foram realizadas em quatro dias alternados na escola. Por motivos de infreqüência, a coleta de dados foi realizada somente com oito crianças da turma.

A sessão de leitura individual em voz alta, por nós, e releitura ou leitura individual pelo aluno teve como foco o texto literário "O Super-Herói e a Fralda", de Heloisa Pietro. O texto fala do cotidiano de uma turma de crianças que usa todos os dias o mesmo ônibus. Segue abaixo a descrição da sinopse do livro:

Jonas é o menino mais barulhento da turma. Como ele grita por qualquer coisa e vive provocando todo mundo, ninguém gosta de sentar ao lado dele na "perua" da escola. Janaína, pelo contrário, é delicada e gentil, e todo mundo quer sentar ao lado dela. Quando as gêmeas Manuela e Rafaela a chamam para ouvir uma história, Jonas morre de ciúme e começa a implicar. Ele pega justo no ponto fraco de Janaína: caçoa do lencinho da sorte dela que, na verdade, é uma fraldinha dos tempos de bebê. A irritação com Jonas toma conta dos colegas, e uma briga começa: todos se embolam no meio da "perua"! Sobra até para o Super-Jonas, boneco preferido do menino gritalhão, que fica todo melecado de suco. Ainda bem que Janaína vem em seu socorro e limpa o boneco com sua famosa fraldinha. E assim nasce uma nova amizade...<sup>3</sup>

No primeiro momento, lemos a história, com cada criança individualmente, e depois pedimos para que cada uma relesse a história lida. As sessões foram filmadas, gravadas e posteriormente transcritas, para a análise dos acontecimentos: modos de conduzir a leitura (no texto escrito ou na imagem; ou sem recorrer a estes elementos...), textos orais produzidos durante a releitura, comentários, gestos, expressões, retomada do enredo, identificação de personagens e outros aspectos considerados próprios do ato de leitura.

---

<sup>3</sup> Sinopse da obra Super-Herói e a Fralda. Disponível em:  
<http://www.saraiva.com.br/o-super-heroi-e-a-fralda-conforme-o-novo-acordo-ortografico-col-joken-po-2637180.html>



Para melhor focalizar a análise da compreensão do texto narrativo literário pelas crianças, sistematizamos os elementos da história de maneira semelhante à utilizada por Rodrigues (1999), em sua pesquisa:

**Personagens principais:** Jonas e Janaína

**Personagens secundários:** Demais amigos da "Perua"

**Cenário:** Perua (veículo)

**Situação Inicial:** Ciúmes de Jonas

**Problema:** Provocação de Jonas à Janaína sobre a sua fraldinha.

**Desfecho:** O começo de uma amizade entre Jonas e Janaína

**Elementos de recheio:** Briga entre Jonas e os demais amigos na perua

Os amigos fazem as pazes, mas o boneco acaba sujando-se, deixando Jonas chateado.

Super Jonas acaba sujando e é a própria Janaína quem o limpa com sua famosa fraldinha.

Para auxiliar na sistematização dos resultados e construir a análise teórica, nos apoiamos nos níveis de compreensão do texto narrativo literário, elaborados por Rodrigues (1999), através da releitura em voz alta da história feita pelas crianças de sua investigação. São eles:

\* Nível 01: a criança só identifica a personagem principal e/ou as personagens secundárias;

\* Nível 02: a criança identificava as personagens e a situação inicial e/ou detecta o problema parcialmente;

\* Nível 03: a criança identifica as personagens, a situação inicial e o problema e/ou o desfecho parcialmente.

\* Nível 04: a criança identifica personagens, situação inicial, problema e desfecho.

\* Nível 05: a criança identifica todas as informações mais os elementos de recheio. (RODRIGUES, 1999, p.16).

Passamos, então, na seção seguinte, a analisar especificamente as sessões de leitura individual, as quais são o foco da coleta dos dados empíricos, os quais serão

descritos e analisados inicialmente a partir dos níveis elaborados por Rodrigues (1999) e, após, considerando nossas hipotetizações a partir dos estudos feitos acerca da narrativa literária e as compreensões das crianças sobre a história lida.

## **Compreensões das crianças de três a quatro anos sobre textos narrativos literários**

Ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.39).

Apesar da pouca idade, as crianças pequenas são capazes de compreender textos narrativos literários e “brincar de ler”, mesmo não sabendo realizar a leitura convencionalmente. Todavia, para que isso aconteça, é preciso que a professora promova situações de letramento significativas. Conforme Brandão e Leal (2011), ao “brincar de ler” as crianças vão desenvolvendo as competências culturais que as práticas de leitura proporcionam, apropriando-se da linguagem oral e escrita, a partir do reconhecimento dos textos literários, apresentando em sua falas a formação do comportamento leitor.

Inicialmente, descreveremos abaixo as sessões de leitura individual realizadas com as crianças, procurando focalizar aspectos da compreensão do texto narrativo literário lido, a partir dos níveis esboçados por Rodrigues(1999) e, em seguida, apontar nossas hipóteses acerca da compreensão destes textos através da análise das ações apresentadas pelas crianças, durante essas sessões.

### **Níveis de compreensão de textos narrativos literários: um primeiro viés de análise**

Nesta subseção, analisaremos as sessões de acordo com os níveis de compreensão leitora elaborados por Rodrigues (1999), os quais já foram descritos neste texto e, agora,

serão retomados entrelaçados às transcrições das falas ocorridas durante a releitura feita pelas crianças. De acordo com a autora, no nível 1 de compreensão leitora de textos narrativos literários, a criança não retoma todos os elementos da história, identificando somente os personagens principais e/ou secundários, muitas vezes isso ocorrendo com a intervenção do adulto, através de perguntas constantes, como procedemos com o aluno Roberto, conforme explicito no excerto de transcrição abaixo:

Roberto: **Eu to começando tá.**

Pesquisadoras: Tá.

Roberto: **Era uma vez ...Era uma vez...Não sei contar.**

Pesquisadoras: Sabe sim, conta do teu jeito.

Roberto: **Era uma vez a Janaina e esse aqui?**

Pesquisadoras: O Jonas.

Roberto: **A Janaina e o Jonas. Ele gritava.**

Pesquisadoras: Quem gritava?

Roberto: **Os dois.**

Pesquisadoras: Até a Janaína?

Roberto: **Sim, ela queria a fralda dela. E fim.**

No excerto acima, percebemos que Roberto retoma os personagens principais, estendendo a sua releitura através da fala, a partir do nosso questionamento (Quem gritava?), mas finalizando a história rapidamente, focalizando seu fim em um dos objetos de desejo (a fralda), o que se distancia do fechamento do enredo original da história lida por nós. Dessa maneira, a criança centra o final de sua narrativa em um dos objetos de desejo que compõem os elementos de recheio, destoando do fechamento próprio do texto, o que revela que ela não compreendeu o enredo como um todo.

Compreensão semelhante pôde ser observada na releitura feita por Lucas, como apresentamos neste outro excerto de transcrição abaixo:

Lucas: **A Janaína era amiga do boneco.**

Pesquisadoras: E esse menino que está com ela quem é?

Lucas: **É o que fica brabo com as pessoas.**

Pesquisadoras: E o nome desse menino, tu sabes?

Lucas: **Ele**

Pesquisadoras: O nome dele não é Jonas?

Lucas: **Isso, Jonas que fica brabo com as pessoas e depois ele gritou e a Janaina pegou uma fraldinha e boneco pegou ele e ele nasceu e terminou.**

Conforme o trecho de descrição acima, Lucas identificou somente os personagens principais, a partir do nosso questionamento (E o nome desse menino, tu sabes?) não retomando o enredo e nem identificando o problema, mas conseguindo identificar mais de um objeto de desejo (a fralda e o "boneco", ou seja, o Super Jonas), indo um pouco além do aluno Roberto. Outro aspecto que o diferencia do aluno anterior é a interpretação feita por Lucas sobre um ponto do desfecho, que seria a metáfora do nascimento de uma amizade, mas ele entendeu esta expressão no sentido literal, atribuindo-a ao Super Jonas.

No nível 2 de compreensão leitora de textos narrativos literários, a criança não retoma todos os elementos do texto, mas identifica os personagens, novamente com o auxílio do adulto, através de perguntas constantes e, além disso, a situação inicial, como ocorreu com o aluno Muriel e pode ser lido no excerto de transcrição abaixo:

Muriel: **Era uma vez a Janaina foi no ônibus e entrou e ele também.**

Pesquisadoras: Quem é ele?

Muriel: **O Jonas. E eles estavam caminhando, e ela tinha uma fraldinha.**

Pesquisadoras: Ela quem?

Muriel: **A Janaina e tem uma amiga sentada do lado dela. E ele tá brabo. (Jonas)**

Pesquisadora: Porque ele tá bravo?

Muriel: **Porque elas tão rindo dele. E as guriinhas tão rindo. (Manuela e Rafaela) E a outra parte, terminou a história e ela pegou o lencinho e limpou o boneco e fim.**

No trecho de transcrição acima, o aluno Muriel consegue identificar os personagens e a situação inicial (ciúmes de Jonas) e também um dos objetos de desejo que compõem os elementos de recheio (o fato do Super Jonas ter sido limpo com um "lencinho", que na história era uma fralda), o qual ele utilizou para finalizar a sua

leitura, não conseguindo identificar o problema, portanto, não consegue terminar a narrativa com a recuperação original do enredo.

O nível 3 de compreensão leitora de textos narrativos literários indica que a criança identifica as personagens, a situação inicial e o problema e/ou o desfecho parcialmente. Este fato também ocorreu em razão da nossa atividade inferencial durante o momento da releitura feita por Bruno, como procuramos mostrar no excerto de transcrição abaixo:

Bruno: **Ele grita** (apontando para o personagem Jonas).

Pesquisadoras: E o que acontece?

Bruno: **Ele tá com o boneco e levou pro ônibus. E ela (Janaína) tá com a bolsinha dela.**

Pesquisadoras: O que tem na bolsinha?

Bruno: **Um lenço. E tá chovendo. Ele tá sentado com boneco e aqui,** (apontando para o outro banco), **tão os amiguinhos. Ele está gritando e brigando.**

Pesquisadoras: Com quem?

Bruno: **Com elas**

Pesquisadoras: Com as meninas?

Bruno: **Sim. O gurizinho pegou o lencinho dela. E depois ele caiu no chão e depois os dois caíram no chão, e depois eles viraram amigos.** (Ele fechou o livro).

Pesquisadoras: E acabou?

Bruno: **Sim.**

No trecho de descrição acima, o aluno Bruno identifica os personagens e apresenta a situação inicial, relacionando a situação de conflito com o fato de Jonas estar "gritando". Em parte, indica o problema, ou seja, a provocação de Jonas à Janaína, conseguindo retomar parcialmente o desfecho, dizendo que os personagens "viraram amigos", o que geralmente ocorre com crianças cuja compreensão leitora pode ser situada no nível 3 de Rodrigues (1999). Podemos observar compreensão semelhante a do aluno Bruno na releitura de Paula, como mencionamos no excerto de transcrição abaixo:

Paula: **Era uma vez uma menininha e o menino tava gritando. A menina era tão bonita. Um dia o amigo e um menino bem grande foram pegar o ônibus, a menininha tava muito cansada de caminhar e aí ela foi no ônibus e o ônibus parou e ela subiu e aí ela sentou num lugar e ai o ônibus começou a andar. Um dia a Janaína ela gosta de chuva, um dia a Janaína veio aqui e ela ficou "escabelada " porque ela dormiu. Aí ela ficou escabelada de novo porque dormiu e quando a Janaina veio aqui o menininho bem baixinho caiu, caiu no suco e ficou todo melado.**

Pesquisadoras: Mas ele é um menino ou um boneco?

Paula: **Boneco e menino, ora! Aí a Janaína foi lá e pegou a mochila dele e depois ele pegou e ela levou pra ele e ele ficou melado e aí a Janaína pediu o bonequinho pra ele e ele deu. ela queria tirar a sujeira dele de suco e aí todo mundo tava no ônibus e aí a Janaina se sentou em um lugar se levantou e ficou em pé e o menino bem grande saiu primeiro com o boneco que ai depois ele tava gritando.**

Pesquisadoras: Porque ele estava gritando?

Paula: **Por que ele tava brabo com as meninas que estavam rindo dele.** (Após isso, a menina virou o livro na minha direção para que eu pudesse visualizar as imagens) **só que no fim, ele tava muito triste e aqui tem mais "ó", aí quando o menino fez , ele ficou cheio de suco** (a menina chegou na última página e retornou para a anterior novamente) **e aí quando ele fez isso daí, ele ficou muito triste.**

Pesquisadoras: Triste?

Paula: **Muito triste** (mudou a entonação para falar a palavra muito) **e aí a menina ficou muito feliz que ele tava no ônibus, todas as meninas ficaram feliz porque ela veio. E como é mesmo o nome dessa menina?**

Pesquisadoras: A Bia.

Paula: **Isso, a Bia ficou muito feliz porque essa menina voltou pro lado dela,** (novamente voltou a página anterior) **a menina entregou o bonequinho pra ele ficar muito feliz mas ele ficou muito bravo.**

Pesquisadoras: E aí termina a história?

Paula: **Sim, termina.**

A aluna Paula consegue identificar os personagens, a situação inicial e o problema, mas confunde-se no desfecho da narrativa, utilizando outros elementos diferentes da história original, dando relevância maior que o próprio enredo da história à amizade entre Bia e Janaína. Outro fator relevante a ser destacado é que a

aluna consegue identificar alguns elementos de recheio (situação de desagrado de Jonas ao ver seu boneco sujo de suco), fato este que geralmente não se caracteriza no nível 3.

O nível 4 não foi identificado em nenhuma das sessões, pois não houve situações de releitura que se aproximassem deste nível. Este nível se caracteriza por a criança identificar personagens, situação inicial, problema e desfecho em sua completude.

No nível 5 de compreensão leitora de textos narrativos literários, a criança identifica todas as informações mais os elementos de recheio. Da turma de crianças com as quais realizamos esta pesquisa, apenas o Antônio apresentou estas características, conforme se pode observar na releitura abaixo:

Antônio: **A história de hoje é ... Então, o gurizinho se chamava quem mesmo?**

Pesquisadoras: JONAS

Antônio: **E a guriazinha se chamava como?**

Pesquisadoras: JANAÍNA

Antônio: **Chamam Jonas e Janaína. Então, vou começar. "Ó" aqui é o Jonas e a Janaína. Então, o Jonas e a Janaina e a Janaina tava dormindo, tava dormindo né?**

Pesquisadoras: É.

Antônio: **Então, o Jonas gritou: Já Vou** (imitando uma voz de quem estava gritando) **Então, vamos ver o que aconteceu A roda do ônibus não tinha e então, de repente** (o aluno levantou-se e bateu o pé no chão dizendo O ônibus fez assim Ó!) **Então, por isso, tinha, que a guriazinha tinha um lencinho(dando ênfase na palavra)**

Pesquisadoras: Aonde que ela tinha um lencinho? Ele virou o livro pra mim e disse mostrando a menina.

Antônio: **Na mochila dela, olha! Então, o guri não gostava de fazer nada, só a guriazinha. Então, ele riu das duas.Tu quer ver?**

Pesquisadoras: Quero. (Assim, ele virou o livro para me mostrar o que tinha nessa parte).

Antônio: **Então a Manu ficou olhando, olha e mostrou-me novamente o livro porque ele (Jonas) estava rindo das outras.Então, de repente, vamos ver o que aconteceu, então, o João (Jonas) disse assim: - Onde tá o seu lencinho? então, ele foi lá e não achou o lencinho dela. Então, olha quem ficou "bravo" (mudando a entonação para falar essa palavra) Quem mesmo?**

Pesquisadoras :O Vítor

Antônio: **O Vítor, isso mesmo, vamos lá. Então, o boneco caiu no suco, quer ver o suco?**

Pesquisadoras: Quero.

Antônio: **Então, ele (Jonas) (ficou apontando para o menino e me mostrando), ficou chorando porque o boneco dele caiu no suco, olha e ele não tava limpo, e de repente, quem "parece" pra limpar o boneco dele? E ficou apontando para menina (Janaína) Então, ela disse pra ele: - Me dá o seu boneco aí, então ela pegou o boneco e limpou todo, então eles saíram do ônibus e ele disse: Obrigada Janaina, saindo bem rápido então, aqui é o fim.**

O aluno Antônio consegue compreender o texto, relê toda a história, interage com as pesquisadoras, quando pergunta se a mesma gostaria de ver as ilustrações da história que está lendo, e procura enriquecer a releitura identificando alguns elementos de recheio ("*O boneco caiu no suco*", "*Janaína limpou o boneco*"). Percebemos também que ele reconhece o objeto de desejo (a fralda), recuperando a ideia global da história, retomando sinteticamente o desfecho de maneira objetiva, quando indica como fala final de Jonas a frase "Obrigada Janaína", finalizando a história.

Observamos, de acordo com os resultados apresentados, que os alunos apesar de apresentarem apenas entre três e quatro anos, já conseguem compreender como funciona a leitura de um texto literário, quais os elementos que ela contém, mesmo sem saber ler convencionalmente.

Após a leitura para cada criança, as mesmas "imitavam" a nossa ação "leitora" e reliam as histórias, a partir da retomada de elementos do conteúdo da história lida e através das ilustrações dos livros. Nas palavras de Brandão e Leal (2011, p. 61), "ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações em que a escrita se faz presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos".

### **Outras formas de entender a compreensão de textos narrativos literários pelas crianças**

A partir da revisão bibliográfica acerca da compreensão de textos narrativos literários e nossas vivências enquanto bolsistas de iniciação à docência no Pibid,



elencamos aqui algumas hipóteses possíveis acerca da leitura de textos narrativos literários por crianças que ainda não leem convencionalmente, que não estão organizadas sob uma hierarquia de níveis:

- Leitura com apoio nas imagens.
- Leitura com referência no texto escrito e nas imagens.
- Leitura com repetição de falas.
- Leitura como meio de expressão de comportamentos, conhecimentos e modos de perceber as coisas.

Passamos agora a descrever e analisar as releituras individuais, considerando as hipóteses que elaboramos ao observar as filmagens dessas sessões.

### **Leitura com apoio nas imagens**

Todos os alunos se apoiaram nas imagens para a releitura das histórias, tanto para lembrarem-se dos elementos da história, como para inventarem outros enredos a partir dela.

O aluno Antônio buscou nas ilustrações um modo de não fugir dos trechos dos textos, digo, reproduzindo as marcas linguísticas que a história traz, tentando não se desvincular da "narrativa original". Observamos essa situação no trecho de transcrição abaixo:

Antônio: **Então, ele** (Jonas) (ficou apontando para o menino e me mostrando), **ficou chorando porque o boneco dele caiu no suco, olha e ele não tava limpado. E, de repente, quem aparece** (aumento da entonação da voz) **pra limpar o boneco dele?**

Pesquisadora: E ficou apontando para menina (Janaína)

Antônio: **Então, ela disse pra ele: - Me dá o seu boneco. Então ela pegou o boneco e limpou todo...**

Para Brandão; Leal (2011, p.61), "nesses momentos elas reproduzem não apenas o conteúdo da história, mas também trechos do texto". Antônio em sua narrativa, além

de reproduzir o conteúdo da história, também se apropriou dos trechos originais da mesma.

Outra aluna, a Paula se valeu das imagens do livro para recriar a sua própria história, pois o conteúdo descrito no trecho de transcrição abaixo, não pertencia ao texto literário lido.

Paula: **A menina tava muito cansada de caminhar e aí ela foi no ônibus e o ônibus parou e ela subiu e aí ela sentou num lugar...**

Percebemos que Paula não se deteve somente ao conteúdo da narrativa original, apropriando-se das ilustrações para criar sua própria história. O que não quer dizer que seu entendimento seja diferente do que o autor quis passar a partir do texto, mas envolve outros conhecimentos que permeiam a aluna. As palavras de Lima (2010, p.46), no nosso entendimento, ilustram o que ocorreu na leitura de Paula:

A ideia de que a oralidade deve se igualar às práticas e eventos de leitura não restringindo o texto somente à escrita, possibilitando a inclusão de textos visuais, imagens e ilustrações, os quais, nos permitem novas definições dos vários tipos de letramento. Dessa forma, o letramento literário se renova à medida que o leitor vai ampliando seu contato com os textos e modificando a forma de interpretá-los.

Conforme a autora acima, a criança pode se valer das ilustrações para criar sua própria narrativa, sem deixar de estar se constituindo um leitor literário, pois para que esse processo se "efetue" não é preciso que a criança se limite somente à escrita.

### **No texto e nas imagens**

Através das releituras individuais, percebemos que somente um aluno conseguiu apoiar-se no texto e nas imagens. Aluno este, que participa de eventos de letramento conosco, desde o ano de 2014, pois como já destacamos no início do trabalho,

realizamos com esta turma, práticas de letramento em razão do subprojeto da qual fazemos parte.

Conforme Brandão; Rosa (2011), a leitura em voz alta mediada pela professora na Educação Infantil, mostra para as crianças que as marcas gráficas no livro, ou seja, o texto podem comunicar algo na história assim como as ilustrações.

Antônio: **Então, o Jonas gritou: Já Vou** (imitando uma voz de quem estava gritando, mostrando onde estava escrito o que ele estava falando)

Considerando a idade dessa criança, podemos perceber isso como grande conhecimento acerca do objeto cultural livro e da própria escrita.

### Falas que se repetem

A partir das práticas de leitura individual, percebemos que alguns dos alunos se utilizaram da repetição de um mesmo conectivo (Era uma vez) para dar continuação a sua história. Contudo, segundo Zaccur (2001, p.50 apud LIMA, 2010, p. 43), "o repetir, se não se aprisionar na circularidade e na mesmice, fornece subsídios pra produzir e criar". Esta repetição produtiva pode ser notada na transcrição abaixo:

Rafael: **Era uma vez a Jana. Era uma vez ele e ele gritou. Era uma vez a chuva e molhou a casa. Era uma vez as duas gritando, ela abriu a boca e gritou. As duas gritaram**  
 Pesquisadoras: E o que mais aconteceu?  
 Rafael: **Ele empurrou e ele caiu no pano e ele ficou sujo.**  
 Pesquisadoras: De quê?  
 Rafael: **De suco. Ele caiu e machucou. Era uma vez o Jonas gritou e saiu correndo.**  
 Pesquisadoras: Porquê? O que aconteceu? Ele gritou porque estava triste ou feliz?  
 Rafael: **Gritou de feliz e felizes para sempre e acabou.**

Como destacamos acima, observamos que o aluno Rafael repete por muitas vezes o conectivo "Era uma vez", adjunto adverbial de tempo que dá movimento a sua narrativa. Nesse sentido, a repetição da mesma expressão, várias vezes, serviu como base para Rafael dar continuidade à sua história, pois usa o adjunto adverbial "Era

uma vez" como elemento de coesão, ao invés de se limitar aos que comumente as crianças dessa faixa etária utilizam na oralidade, como "e aí".

### **Leitura como meio de expressão de comportamentos, conhecimentos e modos de perceber as coisas**

Através das "brincadeiras de ler", as crianças revelaram comportamentos e conhecimentos a partir das práticas de leitura. Apresentaram comportamento imitativos aos dos adultos, uso de vocabulário próprio de textos narrativos literários, mudança de entonação, dentre outros fatores que caracterizam um comportamento leitor. Observamos essas situações nos trechos de transcrição abaixo:

Pesquisadoras: Por que ele estava gritando?

Paula: **Porque ele tava brabo com as meninas que estavam rindo dele.**

Pesquisadoras: (Após isso, a menina virou o livro na minha direção para que eu pudesse visualizar as imagens).

Paula: **Só que no fim, ele tava muito triste e aqui tem mais "ó", aí quando o menino fez, ele ficou cheio de suco** (a menina chegou na última página e retornou para a anterior novamente) **e aí quando ele fez isso daí, ele ficou muito triste.**

Pesquisadoras: Triste?

Paula: **Muito triste** (mudou a entonação para falar a palavra muito) **e aí a menina ficou muito feliz que ele tava no ônibus, todas as meninas ficaram felizes, porque ela veio.**

Percebemos que a aluna buscou alternativas e utilizou estratégias que empregamos quando realizamos as práticas de leitura, tanto as coletivas, quanto as individuais. Virar o livro e mostrar as imagens, mudar a entonação da voz para representar algo importante na história são comportamentos que realizamos durante as sessões de leitura. Para Brandão e Leal (2011, p.61), " ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a escrita faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos."

O aluno Antônio também se utiliza de algumas estratégias que eu emprego na hora da leitura, oralizando frases como: "A história de hoje é"; "Então, vamos ver o que

aconteceu"; "Então, olha quem ficou bravo (mudando a entonação para falar essa palavra)".

Observamos que o aluno utiliza os elementos de coesão que uso na hora das leituras (tanto coletiva quanto individual), imitando o papel da professora e/ou narradora, enriquecendo seu vocabulário. Nessa direção, Brandão; Rosa (2011, p.36) afirmam que, durante a leitura feita pelas próprias crianças, "observa-se que elas apresentam comportamento imitativo do adulto, repetindo gestos, propondo brincadeiras com os livros, ensaiando ser contadoras e leitoras de histórias".

Notamos que tanto o aluno Antônio quanto a aluna Paula se utilizaram do uso de efeitos sonoros, ou seja, a mudança de entonação como forma de expressividade, ao imitar as vozes dos personagens, ou para descrever sentimentos ao ler a história.

A partir das práticas de "brincar de ler", as crianças desde cedo já vão se familiarizando com a linguagem literária, refletindo sobre a mesma, por isso é tão importante inserir práticas de leitura e escrita significativas aos alunos da Educação Infantil. Nesse sentido, Rodrigues (1999, p.7) aponta que é pertinente

oferecer ao professor uma nova perspectiva de trabalhar a leitura de forma criativa, fugindo da realidade diária que torna-se, cada vez mais, sem estímulos, pois a escola não oferece estratégias que incentivem a criança a descobrir o prazer de ler, ficando, assim, desmotivado em mergulhar na fascinante magia que a leitura proporciona.

Em outras palavras, uma forma de incentivar a "criação" de futuros leitores, de modo que as crianças, desde pequenas, possam usufruir prazerosamente desta competência cultural, que é a leitura feita pelo professor.

## **Considerações finais**

Para que possamos formar bons leitores e produtores de textos, o correto é que iniciemos desde a educação infantil, com atividades leitura e exploração de tudo que foi lido, que saibamos utilizar todas as estratégias existentes para este fim e que o professor deixe cair a

venda que existe nos olhos e passe a atuar realmente como o mundo globalizado exige. (RODRIGUES, 1999, p. 14).

A aproximação da literatura na escola promove aprendizagens diversas acerca da leitura, como ampliação de vocabulário, reconhecimento e uso de entonação própria de textos literários, compreensão da estrutura de enredos das histórias e formação de comportamentos leitores em crianças que ainda não leem convencionalmente.

Percebemos que a partir das sessões de leitura, as crianças mostraram resultados significativos acerca do que a literatura pode proporcionar como a compreensão do funcionamento da leitura literária, ao utilizar diferentes práticas características, como entonação diferente para caracterizar momentos importantes da história e assumindo comportamentos do professor. Ademais, também percebemos o enriquecimento do vocabulário ao utilizarem elementos como "então" para continuar a história, ao invés de somente virar a página ou utilizarem elementos de coesão próprios da fala coloquial, como "aí". Outras palavras foram observadas nas narrativas orais das crianças, como "perceberam, estavam, surgiram, de repente", palavras estas que fazem parte de uma linguagem mais formal, com a qual eles não convivem tão diretamente no cotidiano extraescolar. Este é um dos motivos que justificam a importância desse contato com a linguagem literária na Educação Infantil, seja através dos próprios educadores da escola e de ações de extensão como esta, que contribuem não somente para o desenvolvimento linguístico oral das crianças, mas também para a inovação das práticas pedagógicas realizadas pelos professores da escola.

Enfim, ao fornecer situações de contato com textos narrativos literários com crianças desde a Educação Infantil, contribui-se e muito para a formação de futuros leitores literários competentes, que saibam utilizar essa habilidade cultural em seu contexto social de maneira efetiva.

## **Referências**

BRANDÃO, A.C.P.; LEAL, T.F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA Ester Calland de Sousa (org).

**Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA Ester Calland de Sousa (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA Ester Calland de Sousa (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

COELHO, S. O Processo de Letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em ação**, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática.** São Paulo: Contexto, 2011.

GRAUE, E.M; WALSH, D.J. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética.** Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LIMA, R.S. Letramento literário e visual : narrativas orais infantis através da leitura de imagens. **Trabalho de Conclusão de Curso.** UFRGS, Porto Alegre, 2010. 51 p.

MELLI, G.C.S. Letramento Literário: Caminhos e Desafios para a formação de Pais Leitores. **Dissertação de Mestrado.** Universidade de Taubaté, São Paulo, 2012. 164 p.

PAES, D.O. Contribuições da hora do conto para a formação de comportamentos leitores na educação infantil. **Trabalho de Conclusão de Curso.** Unipampa, Jaguarão, 2014. 21 p.

PINHO, P.M. Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando? **Revista Trajetória Multicursos.** Anais do XVIII do Fórum Internacional de Educação. Volume 5. Agosto de 2014.

PRIETO, H. **O Super-Herói e a Fralda.** São Paulo: Ática, 2009.

SARAIVA, Livraria. **Sinopse do livro Super-Herói e a Fralda.** Disponível em: <http://www.saraiva.com.br/o-super-heroi-e-a-fralda-conforme-o-novo-acordo-ortografico-col-jo-ken-po-2637180.html>. Acesso em: 15/06/2015.

RODRIGUES, T.M.de S. A compreensão de textos narrativos com crianças de 05 a 06 anos. **Monografia de Especialização.** Recife: FUNESO, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, R.J; COSSON, R. Letramento Literário: Uma proposta para a sala de aula. **Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação U58c Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos /** Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.