

OS CONTOS INFANTIS E O LETRAMENTO LITERÁRIO: INTERSECÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP

YASMIN CRISTINE SANTOS RENÓ FARIA*

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras
Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté, SP, Brasil.

Recebido em: 1º jun. 2023. Aprovado em: 2 jul. 2023.

Como citar este artigo: FARIA, Y. C. S. R. Os contos infantis e o letramento literário: intersecções e práticas pedagógicas possíveis no Currículo municipal de São José dos Campos-SP. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2023. doi: 10.5935/cadernosletras.v23n2p127-143

Resumo

A presente pesquisa identificou uma lacuna na abordagem da leitura literária no Currículo de São José dos Campos. O estudo analisou as habilidades de leitura da rede municipal de ensino, com foco nos resultados obtidos no 4º ano. A literatura é reconhecida por sua capacidade de transformar e enriquecer a experiência de vida. Nesse contexto, foi desenvolvida uma sequência didática de leitura. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e utilizou a análise documental para descrever, compreender e explicar os dados. Os dados primários

* E-mail: yasmintos799@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-3777-5825>

foram extraídos do Currículo de São José dos Campos, caracterizando a pesquisa como documental. O referencial teórico baseou-se na concepção enunciativo-discursiva da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, na abordagem sociocognitiva da leitura, no letramento literário e nos multiletramentos. Esta pesquisa é relevante para a formulação de estratégias e ações que promovam a formação de leitores literários nos primeiros anos da educação, estimulando a criticidade, a cidadania e o desenvolvimento humano ao longo da vida.

Palavras-chave

Letramento literário. Ensino Fundamental. Sequência didática.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se dá como excerto da dissertação de mestrado da autora desta pesquisa (Faria, 2023). Com o intuito de pesquisar sobre as propostas de leitura e, mais especificamente, a leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi preciso investigar o Currículo de São José dos Campos (São José dos Campos, 2021), município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo. Por meio da análise do Currículo, percebeu-se a lacuna existente em relação ao trabalho com leitura literária.

Foram investigadas as habilidades presentes nos 3^o, 4^o e 5^o anos da rede municipal de ensino da cidade de São José dos Campos. Para este artigo, focaremos apenas os resultados obtidos no 4^o ano. A cidade de São José dos Campos possui um currículo próprio que é responsável por orientar 65 escolas de Ensino Fundamental, acomodando turmas do 1^o ao 9^o ano. Nessa rede de ensino, estimam-se 84.992 alunos matriculados, sendo 4.087 discentes dos 4^{os} anos, de acordo com dados do IBGE de 2022.

A literatura é geralmente vista como algo capaz de transformar ou enriquecer a experiência de vida de uma pessoa. A literatura infantil compartilha da mesma essência, embora as diferenças estejam nas características únicas do leitor, no caso, a criança (Coelho, 2000). Assim, buscou-se organizar uma sequência didática de leitura baseada na proposta criada por Lopes-Rossi (2021).

Do ponto de vista metodológico, este estudo é qualitativo e se baseia em análise documental. A abordagem qualitativa de pesquisa, como explicado por Minayo e Sanches (1993, p. 246), busca descrever, compreender e explicar os

dados “dentro de um contexto de referência, no qual as ações e suas intenções nas instituições permitem ir além da mensagem manifesta e alcançar os significados subjacentes”. Os dados primários para esta pesquisa são extraídos do Currículo de São José dos Campos (São José dos Campos, 2021), o que a caracteriza como pesquisa documental (Godoy, 1995). O referencial teórico baseia-se na concepção enunciativo-discursiva da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, na abordagem sociocognitiva da leitura, na perspectiva do letramento literário e nos multiletramentos.

A importância desta pesquisa se dá em pensar em estratégias e ações docentes que viabilizem a formação de leitores literários logo nos anos iniciais de escolarização, fomentando assim a criticidade, a cidadania e o desenvolvimento humano para a vida.

LETRAMENTO LITERÁRIO

Segundo Souza e Cosson (2011, p. 102), “o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem”. Justifica-se que, para a literatura, cabe o papel de transformar o mundo compreensível por meio de palavras, transpondo sensações, emoções, experiências visuais e olfativas, entre outras, para o leitor.

Em outro ponto, o letramento literário é um modo privilegiado de inserção no mundo escrito, conduzindo ao domínio da palavra por ela mesma. Ele precisa da escola para que tome forma e chegue até os discentes (Souza; Cosson, 2011). De acordo com Souza e Cosson (2011, p. 103), o letramento literário enquanto:

[...] construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

Nesse sentido, a escola é o local privilegiado para que o letramento literário ocorra, pois este está para além do simples contato com as obras literárias.

Perpassa também pelas linhas e entrelinhas da escrita. O seu objetivo está na capacidade dos leitores em utilizar a literatura em seu contexto social, formando leitores que possam se inserir na comunidade, manipular instrumentos culturais e construir sentidos para si e para o mundo à sua volta (Souza; Cosson, 2011).

De acordo com Zappone e Nascimento (2019), a leitura literária é uma prática altamente especializada que necessita de inúmeras mediações, ainda mais quando se trata da formação de leitores na escola. É de suma importância que o docente compreenda seu papel enquanto agente de seleção de textos, organização de momentos para leitura e, além disso, dê atenção aos novos gêneros literários que possam estar presentes no dia a dia dos educandos. Segundo as autoras, é preciso considerar as práticas de leitura:

[...] de textos literários (textos valorizados pela cultura letrada) mesmo quando tais práticas não seguem o padrão autônomo (leitura literária) estabelecido pela agência escolar. Assim, constituem “letramento literário” as apropriações que usuários das redes sociais fazem, por exemplo, dos textos de Clarice Lispector ou Caio Fernando Abreu ou Carlos Drummond ao usá-las como aforismos no Facebook ou Instagram. Ou mesmo as leituras desconhecidas que leitores anônimos podem fazer desses autores e de tantos outros fora da escola que podem não levar em conta as particularidades do discurso literário consideradas pela crítica especializada como relevantes para a leitura da literatura (Zappone; Nascimento, 2019, p. 180).

Assim, Zappone e Nascimento (2019) ressaltam que o letramento literário já diz respeito ao uso dos textos literários da cultura letrada, ou seja, os textos canônicos usados na escola e fora dela. Os outros textos ficcionais que circulam pelas mídias sociais as autoras denominam “letramento ficcional”.

O letramento ficcional abarca a produção e a leitura de textos ficcionais comuns nas escolas e também os presentes nas práticas cotidianas externas à escola. Letramento ficcional compreende o letramento literário e também o amplia, pois entende que as formas de construção de sentidos e valores partindo de vários gêneros e várias culturas são produzidas e consumidas na contemporaneidade (Zappone; Nascimento, 2019). As autoras, então, concluem que para abarcar todas as práticas que envolvem leitura e escrita:

[...] de formas ficcionais, cremos ser pertinente o uso do termo “letramento ficcional”, visto que ele abrange tanto os usos de textos literários canônicos, em

âmbito escolar e não escolar, quanto os usos sociais de textos ficcionais não canônicos e, para além deles, a produção/recepção de formas ficcionais multimodais ou multissemióticas. A partir dos estudos de letramento, propomos, portanto, que as práticas de uso de textos ficcionais, nas quais se incluem as práticas de uso dos textos literários canônicos, seja compreendida como “letramento ficcional” (Zappone; Nascimento, 2019, p. 182-183).

Dessa forma, compreende-se aqui que o termo “letramento ficcional”, conceituado por Zappone e Nascimento (2019), contribui para as pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de práticas de leitura, que devem ser sistematicamente organizadas em sala de aula.

LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DOS CONTOS NA LITERATURA INFANTIL

De acordo com Faria (2010), a literatura infantil pode apresentar narrativas curtas que podem ser consideradas contos. Esses contos podem ser divididos entre tradicionais e modernos. Os tradicionais seriam os contos de fadas e os maravilhosos e os modernos seriam narrativas originais, criadas por escritores da atualidade, que não têm relação com a tradição popular e que ofertam um tipo de renovação do maravilhoso.

Segundo Faria (2010), a estrutura narrativa tanto dos contos tradicionais quanto dos modernos segue a ordem: a) situação inicial, b) desenvolvimento e c) desenlace. A autora também traz à tona a estrutura das historietas moralizantes tradicionais que se organizam em: a) equilíbrio, b) problema, c) desenvolvimento e d) desenlace.

Diferentemente das narrativas-padrão, existem os textos infantis organizados de outra forma, sem apresentar todas as etapas citadas anteriormente, como uma história em que não haja um problema a ser resolvido e que traga apenas “cenas da vida cotidiana” (Faria, 2010, p. 29), ou as narrativas de caminhada, em que as ações ocorrem de página em página sem serem organizadas em torno das etapas padronizadas (situação inicial, desenvolvimento e desenlace). Existem, também, as narrativas acumulativas, em que um elemento se une ao outro e é repetido na mesma ordem até o final da história.

Sobre os contos, Coelho (2000) demonstra quais são os elementos constantes em sua estruturação, citando-os como: onipresença da metamorfose,

uso de talismãs, força do destino, desafio do mistério ou do interdito, reiteração dos números, magia e divindade, valores ético-ideológicos (valores humanistas, oscilação entre uma ética maniqueísta e uma ética relativista, esperteza, ambição, ordem natural para os acontecimentos, o poder dos mais velhos, heróis, a mediação da mulher para a ascensão do personagem principal, as qualidades exigidas das personagens mulheres, a ambiguidade da natureza feminina etc.).

Segundo Coelho (2000), os contos se desdobram em: contos exemplares, contos jocosos, facécias, contos religiosos, contos etiológicos e contos acumulativos. Os contos exemplares são aqueles que trazem moralidades, que eram contados em reunião à beira das fogueiras. Contos jocosos se aproximam dos contos exemplares, com narrativas breves e do dia a dia, porém são cômicos e vulgares em gestos e palavras e parecem-se com as anedotas atuais, mas tinham como intenção uma crítica contundente. As facécias são similares aos contos jocosos, mas o que as diferencia é a imprevisibilidade.

Já contos religiosos passam mensagens de caráter punitivo ou ensinamentos até mesmo anteriores ao Cristianismo. Contam com uma feição moral, respeito ao sagrado e ação na mentalidade coletiva. Contos etiológicos são contos inventados ou sugeridos para explicar qualquer aspecto da natureza. Por fim, os contos acumulativos são histórias populares e divertidas, em que há uma ligação em cadeia. Um elemento é ligado ao outro conforme o decorrer da história.

Para esta pesquisa, iremos focalizar, dentro da Literatura Infantil, as definições de contos fantásticos, maravilhosos e contos realistas, por serem bastante frequentes nos livros disponíveis para os anos iniciais. De acordo com Todorov (2006), o gênero fantástico se demonstra na hesitação experimentada por algo que não conhece as leis naturais diante de um acontecimento sobrenatural. A escrita fantástica precisa integrar o leitor no mundo em que vivem os personagens. É necessário que ocorra uma identificação entre leitor e personagem. O texto é escrito pensando nesse leitor, da mesma forma que são pensadas as ações dos personagens no enredo (Todorov, 2006).

Para um texto ser considerado fantástico, deve primeiramente “obrigar o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de pessoas vivas e hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural” (Todorov, 2006, p. 151). Em seguida, a sensação de estranhamento esperada para o leitor precisa ser vivenciada por um personagem. Essa aproximação

provoca até mesmo uma leitura ingênua do leitor em relação à personagem. É esperado que o leitor desse gênero tome uma atitude para que recuse tanto a interpretação poética quanto a alegórica.

Para Todorov (2006, p. 151), “o gênero fantástico é, pois, definido essencialmente por categorias que dizem respeito às visões na narrativa; e, em parte, por seus temas”. Tanto leitor quanto personagem precisam duvidar do que presenciam. Algo no enredo precisa fugir da normalidade dentro do universo daquele texto. Dessa forma, o que diferenciará a narrativa fantástica das narrativas maravilhosas e estranhas será como o leitor e a personagem interpretam o fenômeno vivenciado. Todorov (2006, p. 155) exemplifica:

Se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar o fenômeno descrito, dizemos que a obra pertence ao gênero do estranho. Se, ao contrário, ele decide que se deve admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso.

Em seguida, o autor ressalta que entre o fantástico e o estranho um outro subgênero se coloca: estranho puro, fantástico-estranho, fantástico-maravilhoso e maravilhoso puro.

O autor começa explicitando o que seria fantástico-estranho. Para ele, nesse tipo de narrativa, os acontecimentos que parecem sobrenaturais durante a história receberão uma explicação científica e racional. Quando os acontecimentos levam tanto o personagem quanto o leitor a acreditar em uma intervenção sobrenatural, é o momento em que o texto se caracteriza por estranho.

Em seguida, fala-se sobre o estranho-puro. Nessas narrativas, os acontecimentos podem ser explicados de forma racional, porém continuam sendo incríveis, chocantes e extraordinários (Todorov, 2006). A limitação entre um gênero e outro é definida como não bem delimitada pelo teórico:

[...] estranho não é um gênero bem delimitado como o fantástico; mais exatamente, só é limitado de um lado, o do fantástico; do outro, dissolve-se no campo geral da literatura (os romances de Dostoiévski, por exemplo, podem ser incluídos no estranho) (Todorov, 2006, p. 157).

Na sequência, aborda o gênero fantástico-maravilhoso. Nessas narrativas, há maior proximidade com o fantástico puro. Como não existe a possibilidade de o acontecimento no enredo ser explicado, é clara a presença do sobrenatural.

Ao se debruçar sobre os textos do gênero maravilhoso puro, nem leitor nem personagem se assustam com o fator diferente que ocorre na história, pois este não foge da realidade criada naquele universo. O que irá caracterizá-lo como maravilhoso não serão os acontecimentos relatados, mas, sim, a natureza desses acontecimentos (Todorov, 2006). Nos contos de fadas, por exemplo, alguém pode ser condenado a dormir por cem anos, e isso não causa espanto pela impossibilidade de tal fato ocorrer. O que chama a atenção é a maldade da personagem bruxa lançar esse feitiço à personagem princesa Aurora. São nesses contos que se dá o primeiro encontro com o “sobrenatural” na literatura. Para Todorov (2006, p. 164), a literatura:

[...] passa além da distinção do real e do imaginário, do que existe e do que não existe. Pode-se mesmo dizer que é em parte graças à literatura, à arte, que essa distinção se torna impossível de sustentar. O objeto literário é ao mesmo tempo real e irreal; por isso, contesta o próprio conceito de real. A literatura existe pelas palavras; mas sua vocação dialética é dizer mais do que a linguagem diz, ultrapassar as divisões verbais. Ela é, no interior da linguagem, o que destrói a metafísica inerente a toda linguagem. O próprio do discurso literário é ir além da linguagem (senão ele não teria razão de ser); a literatura é como uma arma assassina pela qual a linguagem realiza seu suicídio. Mas, se assim é, essa variedade da literatura que se funda sobre divisões linguísticas como a do real e do irreal não seria literatura.

Michelli (2012) comenta a literatura fantasista. Ela demonstra que, em sua narrativa, terão maior destaque o lúdico, o jogo do que as situações reais, como o uso de animais com comportamento humano e o extraordinário que tomará o destaque do real.

Já a literatura maravilhosa irá se caracterizar por eventos que ocorrerão fora do espaço conhecido e validado pelo senso comum. O maravilhoso teria origem em tempos indeterminados, com fadas, magia, florestas encantadas e que se integram como narrativas populares que farão parte da literatura infantil. De acordo com Michelli (2012, p. 29), o maravilhoso: “[...] associa-se ao pasmo diante de algum acontecimento inexplicável racionalmente, não compreendido inteiramente por aquele que olha, refere-se, portanto, à ocorrência de eventos extraordinários, fora da ordem e da cotidianidade”.

Michelli (2012), com base nos estudos de Todorov (2006), ressalta que o fantástico seria como o receio experimentado por alguém que só conhece as leis naturais diante de um acontecimento que pode ser sobrenatural. Sobre a

diferenciação entre maravilhoso, estranho e fantástico, segundo ela, quando os episódios extranaturais ao seu final recebem uma explicação lógica, como com o uso de drogas, sonhos e pesadelos, o texto é do gênero estranho. Já nas narrativas maravilhosas, nem personagens nem leitores sofrem algum estranhamento perante os casos impossíveis na realidade.

Longe das narrativas fantasistas, a literatura infantil também é preenchida pelas narrativas realistas. Para Michelli (2012, p. 33), a narrativa realista remonta à dureza da vida diária, ou seja, “a narrativa produz o mais fielmente possível o real como é percebido pelo senso comum, centrando-se em uma abordagem objetiva”.

A autora aponta que a preocupação com a escrita verídica ocorre pela necessidade de denunciar problemas sociais no Brasil, que provocam as desigualdades culturais e econômicas. Os autores responsáveis por essa escrita seriam os mais contemporâneos e também mais atentos aos assuntos que afligem a sociedade cotidianamente.

O contato com a literatura realista na escola é justificado pelo fato de ser impossível preservar a infância de assuntos difíceis que podem afligi-la ou rodeá-la. Os contos tradicionais e contemporâneos podem permitir que haja a reflexão sobre as mazelas sociais e sobre quais atitudes podem ser tomadas diante delas (Michelli, 2012).

A literatura realista tomou seu espaço na literatura infantil contemporânea, porém a literatura maravilhosa não deixou de ser valorizada. Para Michelli (2012), isso ocorre pelo fato de os seres humanos precisarem imaginar novas possibilidades que vão além das imposições cotidianas, pensando talvez na realização de seus desejos mais primordiais. “O maravilhoso permite que o ser humano saia de sua inserção comum e rotineira e penetre a ficção, o fingimento, o ‘pode ser’, vislumbrando outras possibilidades [...]” (Michelli, 2012, p. 54). Como reflexão final, a teórica ilumina o papel da literatura como propiciadora do “desalojar”, como sendo responsável por tirar o leitor de seu local confortável.

A literatura, por ser fruto da criatividade humana, não reproduz o já dito, não permanece na superfície da obviedade. O texto literário, por sua literariedade e sua plurissignificação, instiga descobertas, permite viagens insuspeitadas. Pode proporcionar deleite ou estranhamento, mas dificilmente deixará que o leitor se mantenha indiferente, estimulando a reflexão crítica, o crescimento pessoal (Michelli, 2012, p. 51).

Portanto, advoga-se aqui a necessidade de um trabalho pedagógico consistente no que concerne ao oferecimento de literatura em sala de aula. Para as crianças, não se pode oferecer menos por enxergá-las incapazes de compreender algo. É preciso muni-las de conhecimento para que possam acessar as produções humanas e fruir das obras de arte desenvolvidas nessa esfera. Nesse sentido, a mediação do professor é basilar para a apreensão de comportamento leitor a fim de ter uma visão crítica perante os objetivos de leitura.

A partir disso, buscou-se desenvolver uma sequência didática de leitura, como proposta por Lopes-Rossi (2021), para o 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculando as aulas ao Currículo Municipal da cidade de São José dos Campos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA

Os quadros a seguir foram formulados para as atividades de leitura do livro *Uma história de rabos presos*, de Ruth Rocha (1989), planejadas para alunos do 4º ano.

Quadro 1 – Primeiro procedimento de leitura para o livro *Uma história de rabos presos*

1º Procedimento de leitura	Ações didáticas a serem desenvolvidas na leitura de textos de literatura infantil (estratégias que o professor deve desenvolver para mediar a leitura)
Acionamento e ampliação de conhecimentos sobre o gênero e o tema	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar a capa para os alunos iniciarem a leitura. • Ler o título do livro, levantar hipóteses sobre a história. • Pedir para os alunos levantarem hipóteses sobre quem seria o primeiro homem à frente na capa do livro. • Discutir hipóteses sobre quais seriam os outros três homens ao fundo. • Observar suas vestes, gestos e outros elementos na capa. • Questionar sobre qual meio de transporte aparece na capa e qual seria sua relação com a história. • Fazer a leitura do nome da autora, do ilustrador e da editora. • Perguntar se os alunos já conhecem a escritora e, em caso positivo, qual história já leram que foi escrita por ela. • Se possível, pesquisar coletivamente na sala, via computador da classe, sobre Ruth Rocha e outras obras famosas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse primeiro momento, pode-se observar que foram propostas ações a serem realizadas antes da leitura do livro, contemplando as habilidades do Currículo de São José dos Campos (2021), relativas: a) ao estabelecimento de expectativas para a leitura e levantamento de hipóteses sobre o tema e o conteúdo do texto; b) à identificação de informações explícitas; c) à identificação do tema; d) à compreensão de efeitos de sentido decorrentes de recursos expressivos da linguagem verbal; e) à compreensão do texto como uma produção multissemiótica que inclui, além do texto verbal, elementos não verbais, como ilustrações, imagens, infográficos, recursos gráfico-visuais de modo geral; f) à comparação de textos sobre o mesmo tema, ou de vários textos do mesmo gênero.

Os verbos que apresentaram o processo cognitivo exigido para a realização deste primeiro procedimento são: lembrar, identificar, inferir, relacionar, interpretar, selecionar, observar, conhecer, explorar, localizar e ler/ouvir. São também verbos mencionados nas categorias da Taxonomia de Bloom revisada (2002) e no Currículo de São José dos Campos (2021).

Na sequência da atividade de leitura, passa-se ao segundo procedimento.

Quadro 2 – Segundo procedimento de leitura para o livro *Uma história de rabos presos*

2º Procedimento de leitura	Ações didáticas a serem desenvolvidas na leitura de textos de literatura infantil (estratégias que o professor deve desenvolver para mediar a leitura)
Leitura rápida dos elementos mais destacados para identificação do tema e formulação de objetivos para a leitura do texto completo	Retomando as hipóteses que já começaram a ser levantadas no primeiro procedimento: <ul style="list-style-type: none">• Perguntar aos alunos se o título do livro os deixou curiosos.• Perguntar sobre o título <i>Uma história de rabos presos</i>, e a qual palavra ou lembrança as crianças o associam.• Questionar se os alunos já ouviram a expressão “rabo preso” e o que pensam que seja.• Questionar sobre os personagens que aparecem na capa. Será que eles terão “o rabo preso”?• Anotar na lousa curiosidades dos alunos e colocá-las como objetivos de leitura.• Iniciar a leitura silenciosamente para conhecer a história e encontrar respostas para as curiosidades (objetivos) que motivaram a leitura.• Conversar sobre a compreensão por meio dessa primeira leitura, verificando se os alunos conseguiram uma compreensão básica do texto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse segundo procedimento de leitura, o foco ainda está sobre o que se faz antes da leitura aprofundada da obra, para que os alunos realizem a primeira leitura e tenham uma compreensão básica do texto. As habilidades do Currículo de São José dos Campos (2021) que foram abordadas são referentes: a) ao reconhecimento das características do gênero a ser lido, iniciando pelas condições de produção e circulação; b) ao estabelecimento de expectativas para a leitura e ao levantamento de hipóteses sobre o tema e o conteúdo do texto; e c) à compreensão de efeitos de sentido decorrentes de recursos expressivos da linguagem verbal.

Os verbos utilizados nas categorias da Taxonomia de Bloom revisada (2002) e no Currículo de São José dos Campos (2021) que também podem ser encontrados ou ser similares aos utilizados no procedimento 2 de leitura são: recuperar, perceber, observar, relacionar, conhecer, prever, analisar.

Quadro 3 – Terceiro procedimento de leitura para o livro *Uma história de rabos presos*

3º Procedimento de leitura	Ações didáticas a serem desenvolvidas na leitura de textos de literatura infantil (estratégias que o professor deve desenvolver para mediar a leitura)
Leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero	<ul style="list-style-type: none"> • Listar coletivamente os episódios principais da história. • Ler detalhadamente o texto. • Construir com os alunos um mapa conceitual das ideias principais do livro <i>Uma história de rabos presos</i>. • Construir o enredo por meio de imagens criadas pelos alunos. • Relacionar partes do texto com ditados populares. • Debater sobre situações apresentadas no livro que deixaram os personagens “com o rabo preso”, dividindo os alunos em dois grupos: um que irá defender a armação e outro que será o grupo honesto. • Encenar parte da história focando o final do livro.

Fonte: Elaborado pela autora.

No terceiro procedimento, focam-se determinadas partes do texto, principalmente aquelas em que os alunos precisam compreender o sentido da expressão “rabo preso”. É preciso dar atenção ao ensinamento moral que este livro traz.

São contempladas as habilidades do Currículo (São José dos Campos, 2021): a) identificação de informações explícitas; b) identificação de informações importantes (ideias-chave ou elementos da narrativa), dependendo do gênero; c) leitura oral e expressiva, quando for importante para a compreensão do

gênero; d) identificação do tema; e) inferências diversas necessárias à compreensão mais detalhada, desde inferência de vocabulário até outras, dependendo do texto; f) compreensão de efeitos de sentido decorrentes de recursos expressivos da linguagem verbal; g) compreensão do texto como uma produção multissemiótica, que inclui, além do texto verbal, elementos não verbais, como ilustrações, imagens, infográficos, recursos gráfico-visuais de modo geral; h) avaliação da clareza das informações do texto; i) comparação de textos sobre o mesmo tema, ou de vários textos do mesmo gênero.

Os verbos que trazem ideias em comum no Currículo (São José dos Campos, 2021) e na Taxonomia de Bloom revisada (2002) são: identificar, perceber, observar, reconhecer, comparar, relacionar, ler e compreender, localizar, grifar, ler e ouvir, diferenciar, analisar, refletir, avaliar e construir. Os verbos contemplam todas as categorias da taxonomia mencionada em ao menos um verbo.

Quadro 4 – Quarto procedimento de leitura para o livro *Uma história de rabos presos*

4º Procedimento de leitura	Ações didáticas a serem desenvolvidas na leitura de textos de literatura infantil (estratégias que o professor deve desenvolver para mediar a leitura)
Apreciação crítica da abordagem do tema e percepção de relações dialógicas que o texto estabelece	<ul style="list-style-type: none">• Retomar a capa do livro e perguntar aos alunos: “Agora, sabendo do que se trata o livro, vocês acreditam que essa ilustração tem ligação com a história? Se sim, por quê?”.• Perguntar aos alunos em qual cenário da vida real eles acreditam que os adultos possam ter “o rabo preso”. Seria isso correto ou não? (Pensar em qual foi o final dos personagens do livro).• Perguntar se há situações em que as crianças também podem ter “o rabo preso”. O que fazer nesses casos?• Separar os alunos em grupos para realizarem a leitura dramática de suas partes preferidas da história para gravarmos em formato de <i>podcast</i>.• Avaliar a obra. Os alunos deverão anotar em um <i>post-it</i> e responder se indicam o livro e por quê.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao longo do quarto procedimento, as propostas focam o despertar da criticidade dos alunos com base em tudo que aprenderam ao longo das leituras e atividades. Aqui, as habilidades do Currículo (São José dos Campos, 2021) levantadas foram quanto: a) ao reconhecimento das características do gênero

a ser lido, iniciando pelas condições de produção e circulação; b) à identificação de informações explícitas; c) à identificação de informações importantes (ideias-chave ou elementos da narrativa), dependendo do gênero; d) à identificação do tema; e) às inferências diversas necessárias à compreensão mais detalhada, desde inferência de vocabulário até outras, dependendo do texto; f) à compreensão de efeitos de sentido decorrentes de recursos expressivos da linguagem verbal; g) à compreensão do texto como uma produção multissemiótica, que inclui, além do texto verbal, elementos não verbais, como ilustrações, imagens, infográficos, recursos gráfico-visuais de modo geral; h) à compreensão da intertextualidade; i) à comparação de textos sobre o mesmo tema, ou de vários textos do mesmo gênero.

Sobre os verbos utilizados que podem favorecer as aprendizagens dos discentes, foram abordados: pesquisar, identificar, reconhecer, consultar, relacionar, confirmar, compreender, conhecer, selecionar, refletir, avaliar e produzir.

As atividades organizadas acima, com base nos quatro procedimentos de leitura propostos por Lopes-Rossi (2021), podem garantir um trabalho com a literatura infantil para além das categorias básicas de compreensão. Contribuem não apenas para a fluidez de leitura e o conhecimento de diversos textos, mas também para a formação de leitores agentes responsivos. Essa é uma meta a ser buscada em cada atividade de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, ao longo deste estudo, foi possível observar a importância do letramento literário como um modo privilegiado de inserção no mundo escrito. Diferente de outros tipos de letramento, a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, tendo a capacidade de transformar o mundo compreensível por meio de palavras e de transpor sensações, emoções e experiências para o leitor. O letramento literário necessita da mediação da escola para tomar forma e chegar aos alunos, pois vai além do simples contato com as obras literárias, passando as entrelinhas da escrita.

Segundo Souza e Cossion (2011), o letramento literário enquanto construção literária dos sentidos requer uma análise minuciosa do texto, questionando quem, quando, o que, como, para que e para quem é dito. Esse modo de leitura busca desvelar as informações do texto e desenvolver estratégias de leitura

que contribuam para a formação do repertório do leitor. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental, proporcionando um ambiente propício para o letramento literário ocorrer e formando leitores que possam se inserir na comunidade, manipular instrumentos culturais e construir sentidos para si e para o mundo ao seu redor.

Por outro lado, Zappone e Nascimento (2019) expandem o conceito de letramento literário, introduzindo o termo “letramento ficcional”, que abrange tanto o uso de textos literários canônicos quanto a apropriação de textos ficcionais presentes nas práticas cotidianas, como nas redes sociais. Essa perspectiva ampliada reconhece que as formas de construção de sentidos e valores por meio de diversos gêneros e culturas são produzidas e consumidas na contemporaneidade. É essencial que os educadores compreendam seu papel na seleção de textos, na organização de momentos de leitura e na atenção aos novos gêneros literários presentes no cotidiano dos alunos.

Conclui-se, portanto, que ao longo deste estudo foi possível perceber a importância do letramento literário como uma forma privilegiada de inserção no mundo da escrita. A literatura, devido à sua capacidade única de transformar e transmitir sensações e experiências, requer a mediação da escola para alcançar os alunos, indo além do simples contato com as obras literárias. A análise minuciosa do texto e o desenvolvimento de estratégias de leitura são fundamentais para a construção de sentido e a formação do repertório do leitor. Além disso, é essencial que os educadores estejam atentos às novas formas de literatura presentes no cotidiano dos alunos, selecionando textos e organizando momentos de leitura que abarquem tanto os clássicos literários como os gêneros ficcionais contemporâneos.

Children’s tales and literary literacy: intersections and possible pedagogical practices in the municipal curriculum of São José dos Campos-SP

Abstract

This research investigated proposals for literary reading in the early years of elementary education through the analysis of the Curriculum of São José dos Campos. A gap was identified in the approach to literary reading in the curriculum under investigation. The study analyzed the results obtained for the 4th

grade. Literature is recognized for its ability to transform and enrich life experiences. In this sense, an instructional reading sequence was developed. The study adopted a qualitative approach and relied on document analysis, seeking to describe, understand, and explain the data within a reference context. Primary data were extracted from the Curriculum of São José dos Campos, characterizing the research as documentary. The theoretical framework was based on the enunciative-discursive conception of language proposed by the Bakhtin Circle, the sociocognitive approach to reading, literary literacy, and multiliteracies. This research is relevant to consider strategies and actions that promote the development of literary readers in the early years of schooling, stimulating critical thinking, citizenship, and human development throughout life.

Keywords

Literary literacy. Elementary Education. Instructional sequence.

REFERÊNCIAS

- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FARIA, Y. C. S. R. *Práticas de leitura no Currículo de São José dos Campos para alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: a leitura de literatura infantil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *São José dos Campos: população*. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-dos-campos/panorama>. Acesso em: 2 abr. 2023.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequência didática de leitura de gêneros discursivos como uma possibilidade prática na Pedagogia dos Multiletramentos. In: BUNZEN, C. (org.). *Pedagogização dos gêneros no contexto brasileiro: críticas, possibilidades e desafios*. Recife: Pipa Comunicação, 2021. p. 213-265.
- MICHELLI, R. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO, J. N. (org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

ROCHA, R. *Uma história de rabos presos*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1989.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria de Educação e Cidadania. *Currículo de Língua Portuguesa*. São José dos Campos: Secretaria de Educação e Cidadania, 2021.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para sala de aula*. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 4. ed. São Paulo: Perspectivas, 2006.

ZAPPONE, M. H. Y.; NASCIMENTO, S. B. Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento. *Veredas: Revista Internacional de Lusitanistas*, n. 32. p. 165-188, jul./dez. 2019.