

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A LEITURA NA PERSPECTIVA COGNITIVISTA SOBRE AS NARRATIVAS INFANTIS COMO OBJETO DE ENSINO

SIMONE BELTRAN CASSANI*


Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 26 abr. 2024. Aprovado em: 2 maio 2024.

Como citar este artigo: CASSANI, S. B. Ensino de língua portuguesa: a leitura na perspectiva cognitivista sobre as narrativas infantis como objeto de ensino. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 24, n. 2, p. 100-114, maio/ago. 2024. DOI: 10.5935/cadernosletras.v24n2p100-114

Resumo

Este artigo, como um recorte da dissertação de mestrado situado na área do ensino de língua portuguesa, tem como objetivo discutir a leitura na perspectiva cognitivista com base em Kleiman (2016), Freire (2021), Coelho (2000) e Meireles (2016), que versam sobre a leitura como visão de mundo, a literatura infantil, sua função e sua natureza formativa. O objeto de pesquisa constitui-se de narrativas infantis contadas ou lidas por um adulto, para uma criança, na escola ou no ambiente familiar, sendo o *corpus* o reconto dessas narrativas por

* E-mail: simonebc2@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0006-5247-4832>

crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, matriculadas na educação infantil, em uma rede de ensino municipal do Estado de São Paulo.

Palavras-chave

Língua portuguesa. Narrativas infantis. Leitura cognitivista.

INTRODUÇÃO

A compreensão de um texto na perspectiva cognitivista abrange diversas perspectivas que interagem para formar um entendimento completo. Aqui estão alguns dos principais aspectos a serem considerados segundo Kleiman (2016, p. 12):

De fato, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas possíveis dimensões do ato de compreender, se pensarmos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte.

Desse modo, a autora aborda a compreensão de texto de uma maneira ampla, indo além da simples decodificação dos sinais escritos. Segundo ela, compreender um texto envolve não apenas entender as palavras e frases, mas também captar seu significado e aplicar estratégias sociocognitivas que são moldadas pelas experiências vividas pelo sujeito. Essas experiências incluem não apenas o letramento, mas também todas as interações sociais e culturais que o sujeito vivencia. Dessa forma, a compreensão de texto está diretamente ligada à função social da leitura e à sua importância na construção de significados e na interação com o mundo ao redor.

Porém, consideramos que o *corpus* do trabalho são crianças que, provavelmente, ainda não são leitoras independentes e autônomas, e, desse modo, necessitam de um adulto para realizar a leitura para elas, mas que, independentemente disso, têm conhecimentos prévios para compreensão do texto, pois, como afirma Paulo Freire (2021, p. 36), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Nesse aspecto, consideramos Coelho (2000), que nos aponta a natureza formativa da literatura, corroborada por Meireles (2016, p. 50), que considera a literatura tradicional como a primeira com que a criança terá contato e que será internalizada em sua memória antes mesmo da alfabetização:

Por esse caminho, recebe a infância a visão do mundo sentido, antes de explicado; do mundo ainda em estado mágico. Ainda mal acordada para a realidade da vida, é por essa ponte de sonho que a criança caminha, tonta do nascimento, na paisagem do seu próprio mistério. Essa pedagogia secular explica-lhe, em forma poética, fluida, com as incertezas tão sugestivas do empirismo, o ambiente que a rodeia – seus habitantes, seu comportamento, sua auréola.

Desse modo, segundo Cassani (2023, p. 56):

A relação entre a literatura e a leitura coincide no aspecto em que a literatura é formada pela cultura acumulada historicamente e materializada em textos, e a leitura, para além de uma decodificação de códigos, possibilita a inserção no mundo da cultura atual por meio do acesso a textos.

Essa hipótese é fundamentada e reflete uma visão abrangente e integrada do papel das narrativas na formação das crianças. As histórias ouvidas pelas crianças não apenas as expõem a diferentes contextos, culturas e experiências, mas também estimulam sua imaginação, criatividade e pensamento crítico.

Ao desenvolverem o gosto pela leitura desde cedo, as crianças estão mais propensas a se tornar leitoras autônomas, capazes de realizar suas próprias escolhas de leitura e de explorar uma variedade de gêneros e temas. Isso não só contribui para seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, como também amplia seu conhecimento de mundo e de vocabulário. Além disso, ao se envolverem com diferentes narrativas, as crianças são incentivadas a questionar, refletir e interpretar os textos de maneira crítica. Isso as capacita a se tornar sujeitos ativos na sociedade, capazes de formar suas próprias opiniões e participar ativamente de discussões e debates.

Portanto, promover o acesso às narrativas diversas e estimular o gosto pela leitura desde cedo é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as não apenas para o processo de alfabetização e letramento, mas também para que possam se tornar cidadãs críticas, participativas e conscientes.

Este artigo tem como objetivo discutir a leitura na perspectiva cognitivista com base na fundamentação teórica pelo prisma de Kleiman (2016), referente

aos conhecimentos prévios adquiridos por meio de vivências, Freire (2021), Coelho (2000) e Meireles (2016) sobre a literatura infantil, sua função e natureza formativa, estabelecendo categorias para analisar produções infantis a partir de suas leituras de textos e de mundo.

O CONHECIMENTO ANTECIPADO NA LEITURA

Ler é imputar um sentido em algo escrito. Desse modo, Cassani (2023, p. 19) apresenta que:

Em uma sociedade letrada, em todos os momentos, estamos expostos à escrita em diversos suportes e contextos, e conseqüentemente, ainda que não seja de forma aprofundada, direcionamos os olhos no escrito à nossa frente. Outro fator dentro dessa sociedade contemporânea é que recebemos muitas informações e, rapidamente, muitas vezes não conhecemos totalmente o assunto, contudo sabemos do que se trata, isto é, há um conhecimento prévio sobre ele.

Nesse sentido, afirma Kleiman (2016, p. 15):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Compreende-se, portanto, que a leitura necessita de um conhecimento prévio para ser entendida. Kleiman (2016) apresenta três sistemas que articulam o processamento textual para a compreensão do texto: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

SOBRE O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Fazem parte do conhecimento linguístico os elementos que envolvem a língua, o entendimento de sua estrutura, o vocabulário e as regras de uso. Conforme Kleiman (2016, p. 15), “Este conhecimento abrange desde o conhecimento

sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”.

Sendo assim, a falta de conhecimento linguístico pode, de fato, dificultar a compreensão do texto, pois os leitores podem ter dificuldade em decodificar palavras, entender o significado de termos específicos, bem como de conceitos tanto dos mais simples como os mais complexos, como o nome de objetos concretos, ou seguir as regras gramaticais que regem a construção do texto.

SOBRE O CONHECIMENTO TEXTUAL

No âmbito do conhecimento textual, uma habilidade importante é o reconhecimento dos diversos gêneros.

Desse reconhecimento, relacionam-se as características do texto. Conforme aponta Cassani (2023, p. 20):

Essas características dizem respeito à estrutura, ao discurso, à tipologia, ao suporte e ao meio de circulação. Por meio desse conjunto, é possível a materialização de um texto, sendo que esse conjunto norteará os objetivos pretendidos do autor em escrevê-lo e os propósitos do leitor em acessá-lo.

Sendo assim, o conhecimento dos gêneros textuais permite aos leitores compreender melhor o propósito comunicativo de um texto e interpretá-lo de maneira mais eficaz. Por exemplo, ao reconhecer que um texto é uma carta de reclamação, o leitor entenderá que o autor está expressando insatisfação com um serviço ou produto e poderá avaliar o texto à luz desse propósito.

Sobre esse apontamento, Kleiman (2016, p. 23) reforça:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão; [...] o conhecimento de estruturas e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas que exercem um papel considerável na compreensão.

O leitor, ao compreender o texto, terá suas expectativas respondidas e poderá aceitar, julgar ou rejeitar os argumentos do autor. Entretanto, além do conhecimento linguístico e do conhecimento textual, o leitor deve atentar-se às marcas linguísticas que também fazem parte dos tipos de textos e de suas

intencionalidades, além da gramática que deixa pistas do discurso. Sendo assim, a falta de conhecimento de um conceito ou de um objeto interfere na compreensão das informações contidas no texto.

Para Kleiman (2016, p. 23-24, grifo da autora), “Aprender um outro nome para *serventia*, por exemplo, não é a mesma coisa que aprender o conceito de *SERVIDÃO*”. Isso significa que, para compreender um texto, além de outros fatores, também faz parte o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido de modo formal ou informal. Assim,

O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero”. [...] Para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória (Kleiman, 2016, p. 23-24).

SOBRE O CONHECIMENTO DE MUNDO

O conhecimento de mundo está associado ao conhecimento acumulado de uma pessoa, enfim, à sua experiência de vida. Cassani (2023, p. 21) afirma que

[...] com as informações expressas no texto, bem como o título e toda a pista linguística, mais a associação de seu conhecimento formal, como acontecimentos históricos e conceituais, o leitor alcançará compreensão do texto e de seu referente.

Outro fator relevante são os acontecimentos estruturados; tratam de conhecimentos mais ou menos previsíveis, os quais envolvem situações rotineiras, por exemplo: ir ao dentista, ir a uma lanchonete, tirar um documento ou participar de um curso. De acordo com Kleiman (2016, p. 25-26), “podemos descrevê-los como conhecimento estruturado (porque está ordenado), parcial (porque inclui apenas o que é mais genérico e previsível das situações) sobre um assunto, evento ou situação típicos”. Esse conhecimento estruturado, presente em nossa cultura, é chamado de esquema, segundo a autora.

Como já afirmamos, leitores bem-sucedidos usam técnicas de leitura e recorrem a esquemas que dizem respeito ao conhecimento prévio para compreender um texto. Ainda, acrescenta Kleiman (2016, p. 30):

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa desapercibido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado.

Portanto, quanto mais o leitor conhecer sobre o assunto, o gênero textual e a língua, e ativar esses conhecimentos no momento da leitura, mais compreensão terá do texto. Feitas as considerações sobre a questão da leitura na perspectiva cognitivista, apresentaremos a análise do *corpus*.

SOBRE A ANÁLISE

Consideramos literatura infantil os livros de histórias infantis disponíveis nas escolas. Os professores realizam a leitura desses livros para os pequenos, ou eles levam para suas casas e um adulto lê para eles, além das próprias aquisições das famílias.

Selecionamos para este trabalho *A história bela do gato e da panela*, do autor brasileiro Jonas Ribeiro (2008). As personagens que fazem parte da narrativa são uma panela e um gato. Por páginas, o texto é pequeno e com ilustrações. As letras são maiúsculas e de imprensa. Não ocorre diálogo e o narrador é oculo.

DO RECONTO À PRODUÇÃO

A atividade com os informantes crianças (IC) sucedeu, presencial e individualmente, em uma unidade escolar do município da Grande São Paulo; foram realizadas duas tarefas que exigiam interação entre leitor, ouvinte e objeto.

A pesquisadora realizou a leitura do livro e a criança deveria recontá-la. Em seguida, criar sua própria história com as mesmas personagens da narrativa original.

Segundo Kleiman (2016), ao ter um objetivo específico em relação à leitura que será realizada, o leitor terá mais incentivo em aproveitar o texto, estará atento, fará inferências e compreenderá o que leu.

As histórias produzidas foram gravadas e transcritas posteriormente, e a oralidade foi preservada. As produções foram dispostas uma ao lado da outra para facilitar a visualização.

As categorias para o tratamento das informações foram subsidiadas de acordo com a teoria apresentada anteriormente e sistematizadas conforme apresenta Cassani (2023, p. 155):

- Conhecimento textual – que se insere no âmbito da estrutura do texto: início, meio e fim; conflito e resolução do conflito; desfecho; cenário, tempo e personagens; descrever as cenas.
- Conhecimento linguístico – que se refere ao conhecimento de vocabulário, tais como os conhecimentos dos termos e conceitos, bem como as substituições.
- Conhecimento de mundo – que se armazena a partir de experiências pessoais e contribui para compreender a história; como também as vivências, que podem ser utilizadas por meio da memória; da criatividade e da imaginação, tanto para recontar como para inventar sua própria produção.

AMOSTRA: RECONTO, PRODUÇÃO E ANÁLISE: IC1¹

Quadro 1 – Reconto e produção: IC1

<p>IC1 – Reconto</p> <p>Era uma vez o gato estava com muita fome Aí depois aí ele tava com tanta fome que quis Ela tava mais com fome aí depois o gato encontrou na panela Ela correu Aí depois ela foi na floresta e escondeu do gato Aí de tanto procurar ela, ele até dormiu Ele tá dormindo Aí depois a panela passou o medo Aí abriu a tampa e o gato acordou Acordou o gato e ele acordou Aí quando o gato percebeu que tinha macarrão e bolinho de carne na panela aí ele comeu tudo Aí os dois se casaram e viveram felizes para sempre e fim</p>	<p>IC1 – Produção</p> <p>Eles foram viajar Aí eles foram construir a casa Aí a panela estava grávinha (quis dizer gravidinha) Tive muitos filhos Aí eles construíram a casa e foram no hospital.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

¹ A análise apresentada está em Cassani (2023).

Análise do reconto – IC1

Apresentaremos apenas uma análise dentre as quatro crianças que participaram. O critério para escolha definiu as conclusões finais deste artigo. Os aspectos a serem observados estão inseridos em recursos linguísticos, conhecimentos adquiridos por experiências vividas e estrutura do gênero.

Conhecimento textual – IC1

O IC1 compõe o reconto utilizando as seguintes partes:

- Início: O IC1 inicia a narrativa apresentando as personagens: o gato com fome que se encontra com a panela.
- Conflito apresentado: A panela se escondeu do gato.
- Resolução do conflito: O medo da panela; o gato comeu a comida da panela.
- Desfecho: O gato e a panela se casaram.

O IC1 segue uma ordem cronológica dos fatos: o gato com fome encontra-se com a panela; em seguida, os dois encontram-se, mas a panela com medo do gato esconde-se na floresta. Depois o seu medo passa e os dois encontram-se novamente.

Nesse momento, o IC1 introduz a informação de que na panela havia comida; um detalhe importante, apesar de não ter sido esquecido, deveria ser fornecido quando o gato a encontra, pois foi a causa da fuga da panela: o medo de o gato comer sua comida.

Além da ordem cronológica, o IC1 demarcou o tempo com sinais linguísticos ao utilizar o advérbio depois: “Aí depois”; e com advérbio de intensidade tanto: “Aí de tanto procurar”, ou seja, passou muito tempo procurando.

Sobre o cenário, o IC1 atentou para o local citado na história original e reutilizou em seu reconto, no caso, a floresta.

A história contada pela pesquisadora tem início com “Era uma vez” e termina com “felizes para sempre”; características dos contos maravilhosos. O IC1 segue esse mesmo padrão em seu reconto e começa com “Era uma vez”

e termina “os dois se casaram e viveram felizes para sempre e fim”. Dessa forma, demonstrou ter conhecimento dos contos maravilhosos, possivelmente por já ter acesso a eles e conhecer suas características, principalmente no que se refere à estrutura do gênero narrativo. O informante expressou seu conhecimento de mundo experiencial que faz parte de suas lembranças por meio da linguagem.

Ao terminar a história, a pesquisadora perguntou se o IC1 sabia quais eram as personagens? O informante respondeu corretamente: “Gato e panela”.

Conhecimento linguístico – IC1

O conhecimento linguístico abrange o vocabulário: significado de palavras e conceitos de termos. Ao recontar a narrativa, o IC1 manteve algumas palavras memorizadas e outras foram substituídas, preservando o significado.

As palavras mantidas foram: “gato; fome; panela; encontrou; floresta; tanto; procurar; dormindo; medo; macarrão; bolinho de carne; comeu; tudo”.

As palavras substituídas com o mesmo sentido são:

- Texto: Era uma vez um gato que estava sempre com fome.
- IC1: Era uma vez o gato estava com muita fome.
- Texto: De repente, a panela entrou na floresta e sumiu.
- IC1: Aí depois ela [panela] foi na floresta e escondeu do gato.
- Texto: Cansado de tanto procurar, o gato resolveu dormir um pouco.
- IC1: Aí de tanto procurar ela, ele até dormiu. / Ele tá dormindo.
- Texto: O medo da panela passou e ela saiu de seu esconderijo.
- IC1: Aí depois a panela passou o medo.
- Texto: A panela abriu sua tampa e aquele cheiro delicioso acordou o gato.
- IC1: Aí abriu a tampa e o gato acordou.
- Texto: O gato descobriu que a panela estava cheia de macarrão e bolinhos de carne. [...] Ele comeu como um rei [...].
- IC1: Aí quando o gato percebeu que tinha macarrão e bolinho de carne na panela... [...] Aí ele comeu tudo.
- Texto: [...] os dois se casaram e os dois viveram felizes para sempre.
- IC1: Aí os dois se casaram e viveram felizes para sempre e fim.

Conhecimento de mundo – IC1

Ao terminar de ouvir a história, o IC1 não fez nenhum questionamento quanto ao significado de palavras que ouviu. Na sequência à leitura realizada pela pesquisadora, já iniciou a sua tarefa e, ao recontar a narrativa, demonstrou ter realizado as inferências necessárias para compreensão do texto. Dessa forma, nota-se que o IC1 tem conhecimento tanto dos nomes quanto dos conceitos que aparecem na história.

Análise da produção – IC1

Para analisar a produção do IC1, utilizaremos os mesmos itens usados para analisar o reconto, porém agora o foco terá outro ângulo: a criatividade usada para a construção da história.

Conhecimento textual – IC1

Em sua produção, o IC1 apresentou as partes de uma narrativa:

- **Começo:** O IC1 inicia sua produção com a sequência do reconto e menciona as personagens substituindo seus nomes por meio do uso do pronome pessoal, terceira pessoa do plural (eles).
- **Conflito apresentado:** Iniciaram a construção de uma casa, mas a panela ficou grávida.
- **Resolução do conflito:** Terminaram a construção da casa.
- **Desfecho:** Foram para o hospital.

Conhecimento linguístico – IC1

Sobre o vocabulário, o IC1 apresentou novas palavras em sua própria produção: “viajar; construir; casa; grávida; filhos; hospital”.

Conhecimento de mundo – IC1

O IC1, na segunda proposta, deveria produzir sua própria história com a ressalva de que utilizaria as mesmas personagens da história anterior: o gato e a panela.

O informante, em vez de seguir a proposta de produzir a narrativa, realizou um outro tipo de tarefa e deu sequência ao seu relato. Apesar de parecer simples, esse tipo de elaboração requer do produtor criatividade, bem como os elementos de coerência e coesão articulados e estruturados.

Dessa forma, as personagens que aparecem no início da história possivelmente são as mesmas que devem estar envolvidas no conflito e na resolução final. Sempre em uma sequência lógica de tempo, de espaço, de ações e de diálogos quando necessário; não se deve inventar qualquer informação para concluir a história.

O IC1 retoma o término de seu relato, que foi: “Aí os dois se casaram e viveram felizes para sempre e fim”; e começa a sua própria história com: “eles foram viajar”. Possivelmente, um conhecimento prévio do informante, ou por experiência da vida real ou por histórias lidas ou assistidas. Trata-se do fato de que, normalmente, as pessoas se casam e viajam em lua de mel.

Como diz o ditado popular: “Quem casa quer casa”, e, na volta da viagem, o casal vai construir sua morada. Depois vem a gravidez, o término da casa e, ao citar a ida ao hospital, conclui-se que, no implícito, está dito “foram para o hospital, pois o bebê ia nascer”.

Deprendemos uma sequência lógica dos acontecimentos. Isso remete à vida real: casa, viagem, morada, filhos; apenas em uma frase no meio da narrativa que nos parece perdida: “tive muitos filhos”; porque foi expressa antes do episódio “terminar a construção da casa e de ir ao hospital”.

O IC1 percebeu que *A história bela do gato e da panela* se refere a um romance entre uma panela e um gato. Por isso, ao elaborar sua própria construção, representa o amor por meio da formação de uma família e de um lar.

Em relação às personagens, observamos que o IC1 inicia a história com “eles”, depois cita “a panela” para acrescentar a informação da gravidez e, na última frase, utiliza novamente o termo “eles”. Curiosamente, o gato não é citado nessa produção. Sendo assim, fica subentendido que as personagens referidas na história são apenas o gato e a panela para quem conhece a história original contada pela pesquisadora e o relato do informante.

A questão temporal foi marcada em ações que necessitam de tempo para serem realizadas, como: “eles foram viajar; eles foram construir”, tais como a gravidez e o tempo de nascimento marcados pela ida ao hospital. Quanto ao espaço, vemos troca de cenários quando as personagens seguem em viagem para algum lugar que não foi especificado. Em seguida, vão à casa em construção e, por fim, ao hospital.

O IC1, no momento dessa pesquisa, ainda não havia se apropriado da escrita e da leitura. Nesse sentido, necessitou de um intermediador para ler a história, entretanto demonstrou habilidades e competências para cumprir as tarefas propostas, revelando seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, ainda que em desenvolvimento. Ademais, utilizou a memória quando necessário, bem como seu potencial criativo.

Conclusão da análise – IC1

O IC1, no momento de sua participação na entrevista, confirmou gostar de ouvir as histórias e citou ser a mãe quem realiza as leituras todos os dias, porém, quando questionado sobre a escolha das histórias, disse ser a professora quem a faz, referindo-se à escola nesse momento.

Inferimos que, por ouvir histórias diariamente, o informante demonstra aspectos que estão em desenvolvimento e que são relevantes para a formação de um leitor crítico, no que concerne ao vocabulário, à imaginação, à criatividade e ao conhecimento enciclopédico.

Salientamos que ouvir a leitura de histórias, mesmo quando ainda não se é um leitor independente, subsidia o processo de letramento e de alfabetização, fatores que implicam a formação de um leitor autônomo e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste estudo, a investigar, por meio de uma produção infantil, como as leituras diárias realizadas pelos adultos para as crianças ajudam a desenvolver o gosto pela leitura e, conseqüentemente, as torna autônomas para fazer suas próprias escolhas de leitura, bem como amplia seu conhecimento de mundo, seu vocabulário, sua imaginação e sua criatividade,

além de possibilitar a apropriação dos requisitos para os processos de alfabetização e de letramento. Nesse sentido, buscou-se promover a formação do sujeito crítico, participante e ativo na sociedade, em vez de um ser passivo reprodutor do que lhe contam ou dos textos a que tem acesso sem ser capaz de fazer sua própria análise e inferência.

Quanto às categorias criadas com base nos estudos de Kleiman (2016), sugerimos que possam ser suporte para o ensino de língua portuguesa, incentivando as produções orais das crianças, antes mesmo da aquisição da leitura e da escrita.

Concluimos este artigo destacando a importância das narrativas como objetos significativos para o dia a dia das crianças, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar. Esperamos que as nossas investigações possam contribuir para a ampliação desse campo de pesquisa, bem como abrir caminhos para futuras investigações de outros temas que foram discutidos neste estudo.

Teaching Portuguese language: reading from a cognitivist perspective on children's narratives as an object of teaching

Abstract

This article, as an excerpt from the master's thesis in the area of Portuguese language teaching, aims to discuss reading from a cognitivist perspective based on Kleiman (2016), Freire (2021), Coelho (2000) and Meireles (2016) which deal with reading as a worldview, children's literature, its function and its formative nature. The research object consists of children's narratives told or read by an adult, to a child, at school or in the family environment, with the corpus being the retelling of these narratives by children aged 4 to 5 years, enrolled in early childhood education, in a municipal education network in the State of São Paulo.

Keywords

Portuguese language. Children's narratives. Cognitive reading.

REFERÊNCIAS

CASSANI, S. B. *As narrativas que as crianças ouvem*: “E viveram felizes para sempre...”. 2023. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/39427/1/Simone%20Beltran%20Cassani.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

COELHO, N. N. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

RIBEIRO, J. *A história bela do gato e da panela*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.