

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEITURANDO AS FÁBULAS¹

LITERARY READER TRAINING IN CHILD EDUCATION: READING FABLES

Maria de Fátima Berenice da Cruz²

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar aos leitores uma discussão e conseqüentemente uma proposta sobre o ensino da leitura literária na Educação Infantil. Organizamos metodologicamente a discussão em duas sessões, a saber: a primeira discute, com base no psicodrama, o valor da espontaneidade das crianças na condução dos trabalhos. E na segunda sessão apresentamos uma proposta de leitura com fábulas, tendo como esteio didático os dispositivos leitores intercambiáveis. Assim, como reforço à discussão, o artigo salienta a profissionalização do docente leitor na produção de atividades leitoras para classes da Educação Infantil.

Palavras-chave: Leitura; Infância; Profissionalização

ABSTRACT: This article aims to present to the readers a discussion and consequently a proposal on the teaching of literary reading in early childhood education. We methodologically organize the discussion in two sessions, namely: The first discusses, based on psychodrama, the value of the spontaneity of children in the conduction of the work. And in the second session we present a proposal of reading with fables, having as didactic the devices interchangeable readers. Thus, as reinforcement to the discussion, the article emphasizes the professionalization of the reader lecturer in the production of reading activities for classes of early childhood education.

Keywords: Reading; Childhood Professionalization

¹ Artigo recebido em 15/03/2019 e aceito para publicação em 28/05/2019.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. E-mail. fatimaberenice@terra.com.br



O século XXI chegou com uma pertinente preocupação no tocante à formação do leitor. Escolas, Universidades, Secretarias de Educação, Conselhos e Centros de Pesquisa buscam entender como é possível desenvolver um projeto ou atividades que se destinem à formação do leitor e, mais especificamente, a formação do leitor literário. Vincent Jouve afirma que a Leitura é ao mesmo tempo uma experiência de libertação e de preenchimento (JOUVE, 2002:107). Na concepção de Jouve o leitor, emocionado pela paixão do texto, esquecerá por um momento os problemas e preocupações da sua existência e, ao mesmo tempo em que se dedica ao interesse pelo destino dos personagens, modificará o seu olhar sobre as coisas da sua vida.

A concepção de Jouve nos permite entender a força com que a leitura invade e percorre o âmago do sujeito leitor. Isso nos faz pensar na opinião de Paulo Freire (2005, p. 20) sobre o ato de ler. Segundo ele: “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Esses pressupostos nos dão condições, a princípio, para inferir sobre as condições de produção da leitura na escola básica e, principalmente, na Educação Infantil. Muito se tem discutido sobre a importância da leitura literária na formação do leitor que se encontra nas classes da Educação Infantil espalhadas pelo país. Essa discussão se contrapõe diretamente à defesa de um movimento de magicização³ do texto escrito para sujeitos alfabetizados, louvado por docentes das classes das séries iniciais, que apagam as possibilidades de consumo do texto literário por leitores que ainda não dominam o código escrito. É o que chamamos de porto de privilégios para poucos que detêm o saber letrado. Infelizmente esse é o grande malefício que a escola pode causar na vida de leitores principiantes, isto é, quando a escola privilegia a leitura apenas para aqueles sujeitos que dominam o código escrito, ela está aniquilando a possibilidade de convivências futuras que o aluno poderá vir a ter, de forma prazerosa, com o texto literário.

Assim, a defesa de uma leitura literária para classes da Educação Infantil pressupõe alguns quesitos básico na formação do professor leitor. Não basta municiar estudantes com textos literários diversos; o estudante

³ Sobre o termo magicização, ver: Paulo Freire, 2005, p. 18.



precisa antes de tudo ser contaminado pelo gosto da leitura a partir de narrativas contadas pelo professor. Na infância somos constituídos através de longas narrativas contadas por nossos pais; é por isso que a despeito das opiniões contrárias sobre narrativas moralizantes, o que defendemos aqui é a força, sem adjetivações, que a narrativa tem sobre o inconsciente coletivo do sujeito ouvinte. Desse modo, este artigo pretende desenvolver uma discussão em duas frentes, a saber: reforçar a importância da prática da leitura antes do domínio da escrita; e apresentar uma amostra de prática de leitura com fábula anterior ao processo de alfabetização. Essa proposta de práticas leitoras terá como base o método de vivências literárias.

O sentido da espontaneidade na prática da leitura

Antes de tudo, este trabalho se configura como um espaço de inquietações a respeito do ensino e aprendizagem da leitura nas séries iniciais. Existe um discurso peremptório de que a criança precisa dominar a escrita para adentrar ao mundo da leitura. Esse discurso desracionaliza a possibilidade de que dispõe professores, coordenadores e pais de inserir cada vez mais cedo a leitura na vida das crianças. Para não parecer uma defesa infundada e, por sua vez, romantizada, estabeleçamos portanto, um exercício de pensamento: desde o instante em que a criança nasce há nesse novo ser uma percepção e apreensão vivaz do ambiente em que ela convive. Palavras, sons, gestos e imagens são automaticamente captados pelo olhar sensível da criança no complexo jogo de compreensão do mundo.

Como poderíamos chamar essa introspecção do ambiente pela criança se não de “leitura do mundo” como nos alerta Freire? Em vista disso fica comprovado que a leitura precede a escrita e assim, precisa ter uma atenção especial da escola. Por isso, reforçar exercícios de oralidade é antes de tudo trabalhar com a complexidade cognitiva da criança, isto é: organizar o pensamento, a dicção, o movimento com o corpo, a autoconfiança, resultando no reforço do empoderamento da criança para a vida. Esse formato de produção leitora congrega elementos cruciais para que o indivíduo desate as amarras que prendem o seu desenvolvimento físico-motor.

Quando falamos em amarras produzidas pela escola estamos destacando algumas questões relacionadas com a pedagogia da leitura de textos literários tomadas como modelos metodológicos para as crianças que



estão iniciando a sua vivência literária. Um exemplo padrão é o formato como as aulas de leitura são ministradas, isto é, crianças em círculo e professores que leem o texto com raras interferências dos pequenos. Partindo desse cenário é que defendo que todo processo de produção de leitura exige um diálogo imanente entre o leitor e o texto (CRUZ, 2012, p. 67). Por essa razão é que não basta apenas o professor (a) conduzir a leitura. Faz-se necessário que o texto seja vivido no corpo da criança. E para isso é preciso firmar um pacto de leitura com os pequenos para que eles conheçam os personagens, descubram os detalhes das suas existências (o que gostam, o que têm medo, como se relacionam com os outros personagens), e de posse dessa investigação iniciem um trabalho de montagem da história. Muitos podem estar agora se perguntando: eu vou mudar o modo de contar a história? A criança vai conhecer primeiro os personagens? Como isso é possível?

Não vamos mudar a forma de contar a história, vamos aprofundar a forma de viver a história. Partimos do seguinte princípio: a criança contemporânea é magistralmente imagética. Independente de classe social (pobre ou rica), a criança do terceiro milênio já nasceu tendo a imagem como elemento coadjuvante em sua vida. Em virtude desse fato, se torna pouco produtivo o trabalho de leitura escolarizada que espera crianças ouvintes quietas, passíveis frente a leitura do docente. É por isso, que temendo possíveis frustrações didático-metodológicas que entendemos a necessidade de mudança desse formato de produção de leitura em sala de aula. Então, o trabalho com a leitura literária sairá do organograma fixo leitor e ouvinte e tomará o status de 'oficina de produção de bens literários'. Esse processo de leitura que chamo de oficina de bens literários, devidamente planejada, se desenvolve em várias fases, a saber: após escolher o tema de trabalho da unidade o docente cria as sessões de leituras⁴ que podem ser iniciadas com a contação da história pelo docente, em seguida as diversas versões pelas crianças, o estudo individualizado dos personagens para conhecer como eles são na história, a

⁴ **Leituras** é um neologismo criado por mim conjugando as palavras **Leituras** e **Vivências**. Não acredito em aulas de leitura. Mas creio que é possível criar vivências literárias em sala. Essa expressão (Vivências Literárias) foi alcunhada por mim em 2008 quando desenvolvia experiências de Leituras Literárias na Educação de jovens e Adultos.



montagem teatral da história, a organização de musical, a confecção do vestuário dos personagens, a confecção do cenário e, por fim, a produção de desenhos, pinturas sobre a história trabalhada.

Na concepção de Marta Pires Relvas (2009, p.113) “Educar a emoção é a habilidade relacionada com o motivar a si mesmo e persistir mediante frustrações, controlar impulsos, canalizando emoções para situações apropriadas, motivar pessoas, ajudando-as a libertarem seus melhores talentos”. Dando continuidade ao seu posicionamento, Marta Pires pergunta: “A escola tem desenvolvido esta tarefa?” Acredito que a escola precisa passar por um processo de profissionalização do trabalho docente. Não podemos mais em pleno século XXI produzir leitura e escrita como fazíamos nos anos 70 do século XX. As demandas sociais de crianças, jovens e adultos são muito mais complexas em nossos dias e a escola deve se destacar como força motriz de condução das relações intersubjetivas e intrassubjetivas. Essas relações exigem um educador ético que perceba sensivelmente o estudante como um parceiro de trabalho capaz de produzir pelos mais variados caminhos.

Rheta DeVries e Betty Zan (1998, p. 67) afirmam que: “o professor precisa ter uma atitude de respeito pelas crianças e pelos seus interesses, sentimentos, valores e ideias” É com essa preocupação de criar na escola um ambiente ético que respeite a opinião do leitor-aluno, que permita a sua inserção direta no texto e o seu envolvimento com os personagens, que em artigo semelhante, já publicado trago uma discussão sobre a importância da prática de vivências literárias na primeira infância. E desse modo eu destaco:

É sabido que durante a primeira infância a criança passa por processos de desenvolvimento, influenciados substancialmente pela realidade em que está inserida. Tais processos correspondem a o crescimento, amadurecimento cerebral, aquisição motora e desenvolvimento da aprendizagem social e afetiva. Isso nos leva a crer que é de fundamental importância a escola criar condições lúdico-leitoras que possam auxiliar no desenvolvimento da criança na sua primeira infância, pois contribuirá para que ela tenha maior probabilidade para se tornar um adulto mais equilibrado, produtivo e realizado. (CRUZ, 2018, p. 187).



Defendo tão somente que a escola perceba que não estamos mais lidando com crianças dissociadas da realidade circundante. A criança contemporânea é um ser que modifica a realidade vigente como ser construtor e participativo. Os signos que se apresentam às crianças são apreendidos de forma muito rápida e imediatamente são transformados em mapas conceituais articulados a o universo da linguagem de que eles dispõem. Nesse sentido, a escola precisa caminhar a passos largos para dar conta dessa nova, ininterrupta e indissolúvel conectividade produzida pelo mundo tecnológico e consumida pela criança desde a mais tenra idade. O que quero salientar é que a escola precisa se apropriar e valorizar a leitura literária para as crianças antes da aquisição da escrita. A espontaneidade inerente ao desenvolvimento infantil pode ser uma aliada na produção da leitura literária na primeira infância.

Para melhor defendermos a importância do estímulo à espontaneidade da criança enquanto promoção do Ato Criador na sala de aula, faremos um percurso pelos estudos de Jacob Levy Moreno acerca dos processos de preparação para os Estados Espontâneos do sujeito na primeira infância. Para Moreno (2016, p.99) “a espontaneidade e a criatividade são consideradas fenômenos primários e positivos preparados pelo organismo em *status nascendi*”. Logo, podemos entender que a criança diferente do adulto, possui arranques-físicos que acompanham-na desde a vida uterina, fazendo-a criar atos espontâneos de sobrevivência. O adulto por sua vez vive na civilização de conservas e nesse caso a espontaneidade é negada ou negligenciada.

Mas voltando a Levy Moreno, ele afirma que “o sentido de espontaneidade, enquanto função cerebral, mostra um desenvolvimento mais rudimentar que qualquer outra função fundamental do sistema nervoso central” (2016, p.97). Moreno afirma ainda que em condições racionais o bebê humano não teria condições reais de nascer aos nove meses, visto que ele, diferente de outros primatas, não teria ainda as condições orgânicas para cuidar de si mesmo. Contudo, a contrapelo da inadequação orgânica, o bebê humano se mantém alerta em virtude do fator da espontaneidade e vincula a sua energia espontânea ao novo habitat, a que Moreno chama de “placenta social” (2016, p.114). Mas por que precisamos retomar os primeiros anos de vida do ser humano para falarmos de leitura literária na Educação Infantil?



Quando Levy Moreno analisa os efeitos patológicos dos artefatos mecânicos (o uso do brinquedo), ele nos alerta para um fato que em certa medida é preocupante, isto é, o isolamento da criança no mundo inanimado das bonecas e dos brinquedos. Há para ele um período em que os brinquedos desempenham um papel importante na vida da criança e a boneca, por exemplo, em virtude de sua semelhança intencional com seres humanizados, pode ser amada ou odiada em demasia e que, por sua vez não pode amar nem revidar. Para ele essa *vida morta* do brinquedo deveria preocupar pais e educadores a pensarem formas de não permitirem o isolamento da criança junto a esses objetos inanimados. Assim, ele enfatiza a participação direta dos egos auxiliares sensíveis (pais, educadores...) que acompanham e equilibram os extremos do amor e do ódio durante o Ato de brincar. Nesse ponto do desenvolvimento infantil, entra o aquecimento preparatório para o encontro com o mundo onírico e imaginário da linguagem literária. A literatura infantil na escola e na família é o fator de equilíbrio entre o universo real e imaginário da criança, pois ao mesmo tempo em que favorece o despertar da espontaneidade infantil, permite o adestramento das injunções primitivas do ser humano.

Nesse sentido o trabalho com o texto literário infantil, seja na escola ou na família exerce um papel fundamental na constituição do mundo cognoscente da criança porque promove o Adestramento da Espontaneidade⁵. Moreno cita como exemplo prático de adestramento o desenvolvimento do espírito de grupo. Naturalmente a criança se envolve rápido com os seus pares (fator de espontaneidade), mas o espírito de grupo precisa ser mediado pelo educador através de mecanismos criativos que estimulem o Ato Criador da criança. O trabalho com o texto literário é de certo modo um grande coadjuvante nessa tarefa. Por exemplo: observa-se que o currículo da escola infantil limita-se a promover atividades lúdicas como canto, dança, pintura, mas quando analisamos de forma acurada esse formato, observamos que a técnica *do fazer* supera o método de *como fazer*, isto é, as atividades chegam magistralmente prontas e organizadamente cronometradas para o tempo disposto pela escola. Agora

⁵ Sobre os conceitos de Adestramento e Espontaneidade, ver: o papel do adestramento e da espontaneidade em psicoterapia, In: Psicodrama, 2016.



pergunta: como podemos identificar as demandas individuais das crianças se os pacotes foram elaborados para um todo? Como podemos avaliar o desempenho dos pequenos se não os conhecemos em suas idiossincrasias?

Concordo com Levy Moreno de que o equívoco da teoria educacional de Rousseau na orientação do desenvolvimento infantil focada no retorno à natureza foi absorvido pela escola infantil, impedindo que se desenvolvesse para as crianças atividades que estimulassem a sua capacidade participativa, questionadora e elaborativa. Comumente, nós professores apresentamos em reuniões escolares propostas de trabalhar o texto literário em consonância com a realidade da criança. Essas discussões fabulosas logo são desvanecidas nas primeiras dificuldades de condução do objeto proposto. Então, o que dificulta o desenvolvimento da vontade docente de mudar as regras desse jogo falido? Penso que é a falta de proposições claras para o redimensionamento do currículo da escola infantil que sabemos não ter mais êxito. Contudo, ao exigirmos do docente sua participação ativa no redimensionamento do currículo da Educação Infantil, devemos lembrar que se faz necessário o investimento na profissionalização docente. O docente só poderá intervir no currículo que trabalha se lhe for oferecida continuamente uma formação que possa lhe conferir uma prática reflexiva do fazer pedagógico. A esse respeito Philippe Perrenoud afirma que:

A formação na prática reflexiva não é o único trunfo, mas é uma condição necessária. Para assumir sua autonomia e reivindicá-la *a fortiori*, é preciso poder dizer: “Em algum momento terei de tomar decisões difíceis e não poderei me esconder atrás das autoridades ou dos especialistas. Mas sei que vou conseguir, ainda que nem imagine atualmente o que vou fazer, pois acho que domino os meios de analisar a situação e de escolher o caminho correto”. Nenhum profissional está protegido da dúvida, do fantasma do erro fatal; ele sabe que não é infalível; contudo, sua confiança em seu discernimento é suficiente para enfrentar o risco com mais satisfação do que com medo. (2002, p.57)

Esta é a razão pela qual devemos investir na formação do professor, visto que imbuído de um conhecimento sobre o seu território de trabalho, o docente irá direcionar o seu pensamento para um projeto consubstanciado de prática leitora para a primeira infância, considerando os



esquemas lúdicos e espontâneos que atendem à necessidade leitora do aluno. Vale salientar que nessa proposta de formação docente, o aluno deve aparecer, junto com o professor, como protagonistas das histórias de leituras construídas na sala de aula. Essa postura reflexiva que o professor adotará, o tornará capaz de teorizar a própria prática e, desse modo, ele terá condições de perceber as suas disfunções no fazer pedagógico, servindo portanto, para montar um esquema de auto-avaliação, reutilização e reconstrução de práticas e saberes diários do ensino da leitura literária nas classes de Educação Infantil.

Como já foi exposto anteriormente, a leitura de mundo é uma prática que começa desde muito cedo em nossas vidas e dessa prática construímos a nossa própria história. “Neste sentido, homem e leitura são organismos vivos que sobrevivem desafiando as leis da física, pois ocupam, incontestemente, o mesmo espaço ao mesmo tempo” (CRUZ, 2012, p. 67). É por esta ótica que insistimos na proposição de que o ensino da leitura literária na escola deve iniciar muito cedo e com um formato diferenciado do que se tem hoje em dia. Perceber a leitura literária como entremeio do mundo real e o mundo imaginário da criança é condição *sine qua non* para que a escola invista em um novo currículo, em novas práticas leitoras e numa boa formação de professores para que os pequenos possam iniciar um convívio saudável, e prazeroso com o mundo mágico da leitura literária. É por acreditar nesta concepção de prática de leitura na vida da criança, que pretendemos construir e apresentar aos leitores uma proposta de leitura prazerosa com o gênero fábulas.

Construindo leituras prazerosas

Diferente do adulto, a criança pequena quando está diante de um livro de histórias vê muito mais do que um amontoado de papel. Curiosa e minuciosa, ela mexe na capa, cheira o livro, pergunta sobre cores, imagens, vê e inventa outras histórias, sem qualquer apego ao que está disposto arbitrariamente no livro que lhe é dado. A esse enamoramento abrupto chamamos de espontaneidade. A espontaneidade da criança é muito produtiva porque ela não se limita a amarras convencionais de tempo, espaço e métodos. Contudo, todos esses quesitos podem ser utilizados *a posteriori* na condução dos trabalhos como recursos de adestramento planejado. Vimos na sessão anterior que o ensino da leitura literária para



infância requer duas questões básicas; a) a formação do professor; b) e a promoção de uma arquitetura viável para que o aluno adentre ao mundo da leitura.

Nesta sessão faremos um pequeno exercício reflexivo sobre a prática de leitura literária com fábulas e mostraremos as diversas possibilidades que o texto literário nos oferece para criarmos os espaços de leituras prazerosas. Muito embora defendamos um formato de ensino literário diferenciado de práticas sistematizadoras por vezes usadas no cotidiano escolar, não podemos negar que existe um pacto velado entre a escola, enquanto instituição formadora e a literatura, enquanto canal dessa natureza formativa. Regina Zilberman (2003, p.25) corrobora esse pensamento ao dizer que: “De fato, tanto a obra de ficção como a instituição de ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual dirigem”. Mas ela salienta também a importância de uma nova arquitetura para o ensino da literatura ao dizer:

Não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. É a partir daí que se pode falar de leitor crítico. (2003, p. 29).

Há constantemente nos interstícios da escola um discurso diagonal que fomenta o conceito de fracasso. Fracasso do aluno por não apresentar habilidades e competências para leitura e escrita; e fracasso do professor por não atender as determinações técnicas e insalubres de gestores distantes da vida de sala de aula. Se formos avaliar com maior propriedade e profundidade o conceito de fracasso, veremos que no sentido socioeconômico o aluno pobre que frequenta as nossas escolas, vive cotidianamente, em sua maioria, um contexto de desafeto, violência urbana, descaso social, informação escolástica precária e desestímulo para com a educação escolar. Ao chegar à escola ele encontra professores detentores do saber absoluto, aulas desvinculadas de sua realidade e, portanto desinteressantes, discursos moralizantes distantes de suas perspectivas de vida e descaracterização da sua cultura local. Estas duas



substâncias (vida social do aluno e contexto escolar que frequenta) gera uma reação química violenta e perniciososa no seu processo de ensino e aprendizagem. O mais interessante é que a mesma escola que fomenta esse discurso do fracasso, não consegue perceber e/ou criar antídotos que minimizem essa reação química discursiva nefasta.

Nós, professores temos a possibilidade em nossas mãos de criar condições efetivas e afetivas de promover um ambiente de sala de aula que favoreça o empoderamento do sujeito aprendente de forma que ele perceba a situação difícil vivida no seu contexto social e encontre ferramentas na escola que o possibilite a desbravar a sua condição de vida através de um olhar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Esse trabalho que pode ser promovido pela escola deve ser iniciado desde a Educação Infantil através de atividades tridimensionais de leitura, isto é, perceber o Eu, o Outro e o Mundo, tendo o texto literário como seu binóculo de atuação preceptora. Eis, portanto, a importância de um trabalho com o texto literário desde a mais tenra idade. Aulas técnicas, moralizantes, desvinculadas da realidade do aluno, promovidas de forma unilateral, sem a participação ativa e consciente da criança, não cabem mais em nosso século. A escola não precisa e não deve permanecer no século XIX. A escola precisa, sem perder o seu lugar formativo, acompanhar e atender as demandas do século XXI, visto que o estudante contemporâneo apresentam, mesmo que de forma tímida, um olhar mais aguçado para a realidade que o cerca. E desse modo, a inércia que insiste em permanecer no ambiente escolar precisa ser debelada através de práticas leitoras que conduzam a reflexão, a comunicação, a corporeidade, a escrita, a oralidade e o Ato Criador.

Com o intento de pensarmos a promoção do Ato Criador do estudante, traçaremos alguns passos de vivências literárias, tendo como gênero de análise a Fábula. Não cabe aqui discutirmos o gênero fábula enquanto noção da teoria literária, visto que a intenção é mostrar possibilidades de promoção de práticas leitoras com os mais variados públicos. Nesse texto elegemos apresentar atividades literárias a que chamaremos de **Dispositivos Leitores Intercambiáveis** a ser desenvolvidos com crianças da Educação Infantil que ainda não dominam o código escrito, mas que possuem a espontaneidade necessária para serem interventoras de reflexões críticas. Para isso, apresentaremos a fábula, intitulada “O lobo e a cabra”, para a qual utilizaremos alguns dispositivos leitores possíveis de



desenvolvimento na consecução de práticas de leitura literária na educação infantil.

O lobo e a cabra

Um lobo viu uma cabra pastando em cima de um morro muito alto e, como não tinha condições de subir até lá, resolveu convidar a cabra a vir mais para baixo.

– Minha senhora, que perigo! – disse ele numa voz amiga. – Não seja teimosa, desça daí! Aqui embaixo está cheio de comida, uma comida muito mais gostosa.

Mas a cabra conhecia os truques do esperto lobo.

– Para o senhor, tanto faz se o capim que eu como é bom ou ruim! O que o senhor quer é *me* comer!

A fábula em epígrafe será desenvolvida a partir de Dispositivos Leitores intercambiáveis, utilizados na montagem de uma aula de leitura literária. Desse modo, a configuração da atividade ocorrerá da seguinte forma: o docente cria a roda de conversa sobre o gosto das crianças por animais, inquirindo-os acerca das suas vivências com seus animais domésticos ou animais de vizinhos. Em seguida pergunta se as crianças conhecem Lobos e Cabras e na sequência apresenta gravuras dos referidos animais. As crianças nesse momento são estimuladas a falarem o que pensam dos animais elencados, destacando características físicas ou comportamentais dos animais. Ao fim desse momento de liberdade discursiva das crianças, o docente inicia, com postura leitora, a leitura da fábula “O lobo e a cabra”. Após a leitura as crianças são promovidas a consultoras da história e, assim, farão uma análise dos dois personagens seguindo o seu padrão de consciência, sem qualquer interferência do docente mediador, que se manterá no papel de ouvidor.

Terminados esses dois primeiros dispositivos, as crianças são divididas em dois grupos (G Lobo) e (G Cabra) para construir e/ou materializarem os seus pensamentos a respeito do personagem trabalhado por seu grupo. O (G lobo) elaborará desenhos sobre o lobo e o (G cabra) fará uma colagem a partir de gravuras de revistas. Em seguida os dois grupos se unem para encenarem o texto a partir da percepção que tiveram da história. Como vimos, foram criados alguns dispositivos leitores que se intercambiam para que haja o desenvolvimento intelectual, comunicacional e emocional da criança enquanto sujeito do seu Ato Criador. Naturalmente os docentes



da educação infantil iniciam o trabalho com o texto a partir da leitura da história. Entretanto, como podemos promover o empoderamento intelectual da criança se não a colocamos como sujeito ativo da sua criação? Considerando esta questão, entendemos que a prática da leitura inicia a partir do envolvimento da criança com os fundamentos da história. Por isso a necessidade, antes do início da leitura, de pedir que ela fale sobre o seu envolvimento com os animais (personagens da fábula); através da promoção da abertura do diálogo e do manuseio de gravuras que retratem os personagens que serão trabalhados.

Após estarem emocional e afetivamente envolvidas com o contexto da história, inicia-se portanto, a leitura do texto seguida de outros dispositivos leitores, utilizados como elementos formadores do desenvolvimento intelectual, emocional e afetivo da criança. No momento que a criança se integra à história através da produção de pinturas, desenhos, colagens, dramatização, criação de cenário, criação de vestuário, organização da apresentação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas, o texto deixa de ser um mero instrumento de apreensão de leitura e passa a ser uma leitura prazerosa, porque é uma vivência real do texto como construtor e reconstrutor da história “lida”. Esta fábula escolhida foi uma amostragem de como é possível realizar um trabalho diferenciado com o texto literário a partir de atividades que sejam efetivamente elaboradas pela criança. E desse modo podemos observar que, mesmo usando o adestramento didático oriundo dos dispositivos leitores intercambiáveis, a espontaneidade da criança é alimentada pela relação ética, afetiva e respeitosa com que é tratada pelo docente no momento de desenvolvimento da atividade de leitura.

Segundo Jauss, (1979, p.43), “a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, ela só se realiza na compreensão fruidora e na fruição compreensível”. O docente deve ser responsável por promover essa compreensão fruidora na vida escolar da criança. Pois se temos consciência de que o texto é feito para o leitor e este lançará sobre a obra os sentidos que constroem e reconstroem a sua história, faz-se necessário que mudemos a nossa forma de abordagem didática sobre o planejamento das aulas de leitura para educação infantil, visto que é na primeira infância que encorajamos ou não a criança para a prática de leitura.



Assim, mediante as redefinições de paradigmas da modernidade ocorridas no século XXI, cujo perfil atual é a democratização de acesso à leitura, a transformação da educação histórico-humanista numa formação profissional e a revisão da autoimagem da ciência como proposta de desestabilizar as metas-narrativas contadas do ponto de vista do vencedor, é que propomos uma atividade literária para crianças, cujo princípio é estabelecer um amálgama entre autor-obra-leitor, criando uma simbiose entre docência, método e leitores. Tal reivindicação é pauta constante nas discussões entre teóricos da educação, literatos e educadores preocupados com a recepção que os leitores terão ao defrontar-se com o texto literário. A este respeito Leiva de Figueiredo Viana Leal⁶ diz: “sempre que se busca estabelecer relação entre leitura e escola, e considerando a escola como espaço de mediações possíveis, surge, conseqüentemente, a questão que move a prática pedagógica: é possível a escola ensinar a ler? É possível, mais recortadamente se indagando, ensinar a ler literatura?”⁷

Esta é, portanto, a preocupação dos teóricos da educação a respeito da leitura escolarizada; ela é um fato que deve ser mais discutido para encontrarmos propostas mais claras, que redefinam a prática de leitura na escola como uma atividade de prazer que envolva alunos, pais e professores, pois é a partir deste processo integrador que futuramente, juntos, poderemos responder: como lemos? Como entendemos o que lemos? Certamente neste momento não pretendemos responder a estas questões, mas a discussão tecida nesse texto teve como objetivo maior deixar essas inquietações em professores, pais, coordenadores pedagógicos e todos aqueles que entendem a criança como um ser espontâneo, vivaz e aberto a todo e qualquer aprendizado que a sua realidade lhe proporcionar.

Referências

CRUZ, M. F. B. **Leitura Literária na Escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

⁶ Membro assessor do Projeto Pró-leitura/MEC e pesquisadora do CEALE-FaE/UFMG.

⁷ Trecho do texto “Leitura e formação de professores”. In: *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*, organizado por: Aracy Alves Martins Evangelista. Editora Autêntica, 2003.



CRUZ, M. F. B. Letramento literário emancipatório para educação infantil: um olhar sobre o Projeto Aprender, Brincar e Cantar com a turma do Sítio do Picapau Amarelo. In: PEREIRA, Á. S.; CRUZ, M. F. B.. PAES, M. N. M. **Letramentos, Identidades e Formação de educadores**: imagens teórico-metodológicas de pesquisa sobre práticas de letramentos. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2018.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre, Artmed, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

MORENO, J. L. Princípios da espontaneidade: teoria da espontaneidade do desenvolvimento infantil. In: **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RELVAS, M. P. **Neurociências e Educação**: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

