



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



**THAMYRES DE OLIVEIRA DIAS**

**A PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA  
LEITURA DE CONTOS DE FADAS E RECONTOS PARA O FUNDAMENTAL I**

**UBERLÂNDIA/MG**

**2023**

**THAMYRES DE OLIVEIRA DIAS**

**A PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA  
LEITURA DE CONTOS DE FADAS E RECONTOS PARA O FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de pesquisa:** II Estudos Literários

**Orientador(a):** João Carlos Biella

**UBERLÂNDIA/MG**

**2023**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D541 Dias, Thamyres de Oliveira, 1992-  
2023 A perspectiva da construção do letramento literário na  
leitura de contos de fadas e recontos para o fundamental  
I. [recurso eletrônico] / Thamyres de Oliveira Dias. -  
2023.

Orientador: João Carlos Biella.

Coorientador: - - .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Letras.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.223>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Biella, João Carlos ,1968-,  
(Orient.). II. , - -, -, (Coorient.). III.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em  
Letras. IV. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	29 de março de 2023	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12112MPL014				
Nome do Discente:	Thamyres de Oliveira Dias				
Título do Trabalho:	A PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA LEITURA DE CONTOS DE FADAS E RECONTOS PARA O FUNDAMENTAL I				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Literatura juvenil e sua contribuição para o processo de formação de leitores literários: mercado, arte, estética e ensino				

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Profa. Dra. Ana Érica Reis da Silva Küh, Doutora em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás– UFG; Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Prof. Dr. João Carlos Biella, Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. João Carlos Biella, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

**Aprovada.**

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marlúcia Maria Alves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/03/2023, às 12:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Carlos Biella, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/04/2023, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Érica Reis da Silva Kühn, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/04/2023, às 12:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4373479** e o código CRC **4DA89E07**.

Dedico este trabalho à minha  
mãe, um exemplo de persistência e luta.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me presentear com a oportunidade de crescimento profissional e pessoal por meio desta aprovação no mestrado profissional (Profletras).

Agradeço à minha mãe (*In memoriam*), por ter sido incrível, a razão que me tornou a pessoa que sou hoje e o alicerce que contribuiu para que eu trilhasse um longo caminho de ensinamentos e vitórias.

Toda sua dedicação e incentivo durante os anos em que estivemos juntas foram lições extremamente valiosas, que tornam realidade aquele famoso clichê: “A melhor herança que um pai pode deixar para um filho é uma boa educação”.

Aos meus colegas da turma 7 do Profletras (UFU), pelas palavras de sabedoria e carinho e, em especial, às minhas amigas Kellyne e Maria Lúcia, pessoas as quais tenho grande apreço e admiração como profissionais, colegas e pessoas.

À minha família, pelas orações e incentivo.

Ao meu noivo Bruno, pela compreensão e apoio constante.

À minha tia Deusinha, pelo incentivo aos estudos desde os primeiros anos escolares.

À minha tia Divina (*In memoriam*), pelas inúmeras histórias contadas durante minha infância, que me fizeram apaixonar pelo universo dos contos de fadas.

À minha avó Enedina (*In memoriam*), que não teve oportunidade de frequentar a escola, por isso me tornou sua companheira e entusiasta do universo letrado, fazendo com que a alfabetização de qualidade se tornasse para mim um compromisso.

À minha avó Dorica, professora de escola da zona rural e alfabetizadora de seus dois filhos.

À minha tia Thais, professora e proprietária de uma escola de primeira fase.

Ao meu orientador, Professor Dr. João Carlos Biella, pela paciência, ensinamentos e por despertar o encantamento pela literatura.

À Coordenadora do Profletras da UFU, Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, pelo seu exemplo de sabedoria e bondade.

Aos amigos Luciene e Aurélio, pelas orações, pensamentos positivos e conselhos durante esta trajetória.

“A leitura do mundo antecede a leitura da palavra”. (Paulo Freire)

## RESUMO

Esta pesquisa pertence ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFU), o qual estimula educadores a refletirem sobre práticas cotidianas, mediante a tal proposição, objetivou-se realizar uma reflexão acerca das abordagens de leitura literária em sala de aula, visando contribuir na formação dos pequenos leitores e o incentivo à literatura infantil. A fim de atuar nas séries em que se inicia o processo de letramento, tal estudo destina-se às séries iniciais do Ensino Fundamental I, em uma escola pública municipal no interior do estado de Goiás. Os gêneros escolhidos foram os contos de fadas e seus respectivos recontos, dentro da perspectiva dos multiletramentos, no qual o conto clássico de Chapeuzinho Vermelho e a obra Chapeuzinhos Coloridos de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, contribuem para o despertar do universo fantástico. Na elaboração da proposta didática, a metodologia utilizada foi a Pesquisa-ação de Thiollent, a priori utilizou-se um diário de bordo redigido pela pesquisadora para registro contínuo, a fim de se perceber os principais desafios das práticas leitoras. Com base nas teorias dos autores: Soares (2001, 2014, 2015, 2021), para conceituar o letramento. Para conceituar e compreender o letramento literário, a referência é a obra de Cosson (2006), através da Sequência Básica, dando ênfase ao conto Chapeuzinho Lilás, contido na obra escolhida. Corso e Corso (2006), Rojo (2012) e Tatar (2004). Quanto ao suporte metodológico, a pesquisa se escora nas diretrizes da BNCC (2018) e nas contribuições de Rodari (1982) e Thiollent (1986). A proposta didática, contempla oficinas sistematizadas, com etapas de um trabalho de letramento literário, as quais foram disponibilizadas no produto final em formato de caderno de atividades.

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Gênero Contos de fadas. Chapeuzinhos Coloridos.

## ABSTRACT

This research belongs to the de Professional Master in Letras (PROFLETRAS-UFU), which encourages educators to reflect on everyday practices, through this proposition, the objective was to carry out a reflection about the approaches to literary reading in the classroom, aiming to contribute in the formation of young readers and the encouragement children's literature. In order to teach In grades begins the literacy process, such study is intended begginers students of Elementary school, In municipal public school In Goiás state. The choosen genres were fairy tales and their respectives tales , Inside of the perspective multiliteracies, in which the Classic tale little Red hiding hood and the book colored little hood by de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, contribute to awakening to fantastic universe. In the elaboration of didactical proposal, the methodology usei was action search of Thiollent (1986) the beginning used a logbook written by researcher to continuous registry in order to pereceive challenges main of reading practices. Based on the theories of the authors: Soares (2001, 2014, 2015, 2021), to conceptualize literacy. To conceptualize and understand literary literacy, the reference is the work of Cosson (2006), through the Basic Sequence, emphasizing the short story lilac little hood, contained in the chosen work. Corso e Corso (2006), Rojo (2012) and Tatar ( 2004). About the methodological support, the research is based on the guidelines of the BNCC (2018) and on the contributions of Rodari (1982) and Thiollent (1986). The didactic proposal includes systematized workshops, with stages of a literary literacy work, which were made available in the final product in the form of an activity notebook.

**Keywords:** Literary Literacy. Fairy tales Genres. Colored little hood.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nativos Digitais <i>versus</i> Imigrantes Digitais	46
Quadro 2 - Organização das vivências trabalhadas em oficinas interventivas	72

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	O significado do termo Alfabetização	26
Figura 2 -	Os seis pilares da alfabetização	27
Figura 3 -	Desvendando o termo letramento	29
Figura 4 -	Resultados de novos aprendizados	41
Figura 5 -	O letramento na cultura do escrito e na cultura digital	48
Figura 6 -	O uso de tecnologias nas diferentes gerações	49
Figura 7 -	Chapeuzinho Vermelho e o Lobo"-Gustavo Doré - Pintor e ilustrador francês (1832-1883)	60
Figura 8 -	Defeito mágico	81
Figura 9 -	Atividade do aluno: Discussão oral e representação artística 1	82
Figura 10 -	Atividade do aluno: Discussão oral e representação artística 2	83
Figura 11 -	Atividade do aluno: Recriando elementos da história	78
Figura 12 -	Reproduzindo a história com QR Code	85
Figura 13 -	Atividade do aluno- conto Chapeuzinho Lilás	86
Figura 14 -	Atividade do aluno - Divertiquiz sobre a Leitura Intervalar	88
Figura 15 -	Dramatização e despedida do ano letivo	89
Figura 16 -	Atividade do aluno- Recriando a cesta de Chapeuzinho	89
Figura 17 -	Encerramento da sequência básica com a temática: Chapeuzinho Lilás	91
Figura 18 -	Dramatização e encerramento da sequência básica	91

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita
DC-GO	Documento Curricular para Goiás/Ampliado Organizador Curricular por Bimestre
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SB	Sequência Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Menor de 18 anos
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
2.1 Concebendo as práticas de alfabetização e letramento no contexto escolar e no cotidiano .....	21
2.2 A formação do leitor dentro da perspectiva dos (MULTI) letramentos na escola conectada.....	33
2.3 O trabalho com literatura na escola - a perspectiva do clássico Chapeuzinho Vermelho e suas releituras.....	51
2.4 O caráter imaginoso dos contos de fadas por meio do universo fantástico .....	56
2.5 A garotinha da capa vermelha.....	58
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>66</b>
3.1 Um pouco sobre o contexto da intervenção .....	67
3.2 Proposta de intervenção .....	69
3.3 Diário de bordo: construção do perfil da turminha do 1º “C” vespertino	73
3.4 Caderno de Atividades .....	75
<b>4 LETRAMENTO LITERÁRIO NA CONSTRUÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR VIVÊNCIAS E ANÁLISES OBTIDAS POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO.....</b>	<b>78</b>
4.1 A motivação .....	79
4.2 Introdução .....	84
4.3 Leitura.....	84
4.4 Leitura intervalar.....	86
4.5 Interpretação .....	88
4.6 Pontos de atenção .....	92
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>98</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O mundo da escrita faz-se presente na contemporaneidade, posto que, de fato, as demandas da sociedade grafocêntrica abrangem mais do que ler e escrever. Desse modo, compreende-se que os processos da cultura escrita percorrem os tempos remotos até as mais modernas facetas do letramento digital. Isso porque, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p.68).

Nessa linha de pensamento, em estabelecer relação entre leitura e escrita em uma abordagem voltada ao aluno, cercado por aparatos digitais, evidencia-se uma maior necessidade de apresentar-lhes o conhecimento obtido por meio da leitura literária.

Ainda em consonância com a BNCC, e a partir de reflexões e questionamentos trazidos da prática pedagógica da professora pesquisadora, considerando também o componente curricular de Língua Portuguesa destinado ao Ensino Fundamental I, surgiu a proposta da presente pesquisa.

Nesse norte, buscaram-se perspectivas sobre a realização de práticas de letramentos (com ênfase na modalidade literária), voltadas a um dos anos iniciais do ciclo de alfabetização. Embora a literatura seja postulada como parte integrante do processo contínuo de letramento, é notório que a formação de leitores literários não está acontecendo.

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária, a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição, a leitura que situações de vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2002, p. 33).

Em se tratando então das prerrogativas da escola, a experiência texto e leitor se faz ricamente positiva, além de incentivar as práticas literárias no espaço escolar, em um processo mais coerente para escolarização da literatura, integram-se saberes de diversas áreas dos conhecimentos, tornando em um livro uma linha tênue de saberes.

O trabalho na área das linguagens também consiste em executar, de forma contínua, o ensino de literatura, apresentando-o como uma maneira de imersão aos diferentes saberes e culturas em prol do desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do estímulo do caráter imaginativo.

No viés da abordagem do ensino sem fragmentos, mas, de maneira integral, em que muitas vezes o professor regente dos primeiros anos não se atenta a tal prerrogativa por serem pedagogos que, em sua maioria, esses profissionais não se dão conta da importância do recurso literário desde os anos iniciais da escolarização. Outrossim, o indivíduo adquire habilidades voltadas às práticas literárias e as multimodais, sendo possibilitado a ele conviver em meio à cultura letrada e constituir uma formação crítica e participativa no meio social.

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2018, p.75).

Dessarte, a pesquisadora teve uma vivência marcante na infância de um embate com o universo letrado, ao acompanhar a avó materna em suas idas ao banco, pois esta não sabia ler, nem se situar em situações letradas impostas pelo mundo que a cercava. Talvez esse contato prematuro com o lado inverso da situação letrada, no qual um indivíduo tem dificuldade para se tornar um sujeito atuante, a tenha despertado para as particularidades do universo letrado.

Consequentemente, esse fato influenciou a escolha reportada pelo público-alvo da presente pesquisa, ou seja, crianças que estão tendo seu primeiro contato com o ambiente escolar, após a educação infantil, o que pode ser considerado uma escolha audaciosa, ainda mais após um período pandêmico. A princípio, cogitou-se acompanhar o quinto ano, por ser o último ano do ciclo do Fundamental I, mas como afirmado nas proposições acima, foi tomada a decisão de realizar o estudo desde o primeiro ano do ensino fundamental.

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 63).

Posto isso, enfatiza-se que é notória a falta de discernimento entre os termos alfabetizar e letrar, que por ora devem ser considerados em caráter único. Entretanto, nas últimas décadas o termo letramento vai além do ato de alfabetizar, de maneira que se vincula a várias manifestações literárias existentes na sociedade. Em função disso, tal temática será contemplada no primeiro capítulo deste trabalho.

Tomamos os estudos sobre Letramento Literário como uma proposta metodológica produtiva para um ensino de literatura que se almeja significativo para o professor e para seus alunos, ancorado numa postura ética frente ao saber literário e sua escolarização. (FRANÇA, 2020. p.66).

Assim, a pesquisa partiu da hipótese de um trabalho realizado sob a perspectiva do letramento literário, explorando o imaginário infantil por meio da leitura dos clássicos e suas releituras existentes no universo das novas tecnologias em caráter ambivalente e complementar, pois pretende-se trabalhar com o tradicional em meio aos novos enfrentamentos dos aparatos tecnológicos, os quais se fizeram aliados, principalmente após o período de pandemia da Covid-19.

De acordo com o que foi exposto sobre ambivalência, temos dois polos distintos. O primeiro se trata dos contos de fadas, narrativas milenares em obras clássicas e atemporais, como as versões de Grimm e Perrault da obra Chapeuzinho Vermelho, e em outro viés nos deparamos com as ferramentas tecnológicas, que a partir dos cânones possibilitaram algumas releituras, como a escolhida deste trabalho Chapeuzinhos Coloridos. Por isso, esta pesquisa pontua metodologias que unificaram o clássico, considerando o contexto do aluno contemporâneo.

Com efeito, expõe-se que objetivo geral deste estudo consiste em promover práticas de leitura por meio do gênero contos de fadas, em um trabalho literário voltado às semioses da Língua Portuguesa, como consta nos documentos oficiais atualizados. Tal mediação, recorre a uma proposta pedagógica a fim de proporcionar um contato com o gênero supracitado, destinado a crianças que estão em fase de letramento.

A literatura infantil se situa na perspectiva do caráter imaginoso, que os contos de fadas proporcionam em sua experiência literária, posto isso, nas aulas descritas nas oficinas, a temática encontra-se voltada ao universo infantil.

A fim de se trabalhar o gênero escolhido, margeando o letramento literário, a pesquisa-ação reproduziu, em seu produto, uma ênfase da temática voltada ao encantamento durante a SB de Cosson (2006).

Como mencionado, foram privilegiadas práticas leitoras nos anos iniciais, partindo-se dos princípios do letramento literário, expressos por leituras e produções a partir dos cânones e, conseqüentemente, suas releituras.

Ademais, a literatura é utilizada como a base do movimento de aprendizagem e, por meio dela, ocorre a ampliação e a sistematização do conteúdo.

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor ou comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. (BARTHES, 1977, p. 8).

Nesse viés, a proposta apresentada buscou ressignificar e ampliar a educação literária, partindo do clássico literário: Chapeuzinho Vermelho e mais tarde das variadas facetas da garotinha da capa vermelha, em leitura individual, coletiva, leituras intervalares e leitura de mundo. Acredita-se na leitura literária como uma intervenção que necessita ter maior destaque nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do propósito da formação e ampliação da comunidade leitora, desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, o trabalho literário no âmbito escolar deve tentar promover uma competência literária responsiva em um caráter humanizador, associando as histórias com o contexto social, afetivo e formativo dos educandos. Em linhas gerais, é preciso agregar valor ao texto literário em um aspecto humanizador, a fim de se relacioná-lo com as diversas esferas de comunicação, as práticas sociais e de letramento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já postula ampliar o sentido da leitura em uma leitura de mundo, em um trabalho de reflexão em todas as possibilidades que o texto literário pode oferecer, enfatizando-se que a “Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo” (BRASIL, 2018, p. 70).

Outrossim, como produto de desta pesquisa, compartilhar-se-á um Caderno de Atividades, no qual há uma proposta literária com a obra “Chapeuzinhos Coloridos”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. É uma proposta destinada ao primeiro ano do ciclo de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental I), o qual recebeu o título sugestivo de “Contos e recontos: Um passeio pelo bosque da leitura”.

Para que se alcance êxito em tal proposta, a metodologia definida foi a pesquisa-ação, sendo esta aplicável não só no âmbito educacional, mas em diversas áreas do conhecimento. “Uma pesquisa pode ser qualificada pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sobre observação” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Nessa direção, a obra de Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação surge com uma problemática, fruto de alguma situação, em determinado grupo social que, por determinados motivos, não foi possível ser solucionada. A proposta da prática didática ocorreu por meio de oficinas interventivas, sendo, contudo, como afirmado por Thiollent (1986), que tal modalidade de pesquisa não tem como objetivo solucionar problemas.

Assim, esse mergulho no universo infantil, por intermédio da escolha dos contos de fadas e seus recontos, endossam a leitura além da atitude mecanizada de ler e fruir em práticas engessadas da escolarização. Pelo contrário, em uma oferta de prazer e aproximação com o imaginário e as brincadeiras de criança.

Ante o exposto, o gênero escolhido foram alguns contos de fadas e seus respectivos recontos, não limitando a proposta apenas a ele. Assim, prevalece o desejo de elaborar práticas de letramento literário permanentes em nossa escola e comunidade escolar, com a possibilidade de oferecermos uma vivência compartilhada. “A criança, ao aproximar-se do texto literário, encontra espaço para deixar florir também suas diferenças, desde o explícito até o mais secreto. Experimenta que o peso do real é o que nos remete à fantasia e que a fantasia nos devolve ao real” (QUEIRÓS, 2019, p. 87).

O objetivo principal prezou pela realização de uma proposta pedagógica, a fim de proporcionar um contato com o gênero contos de fadas em um ano escolar em que as crianças estão em fase de letramento. Apresentamos em nossas aulas uma temática voltada ao carácter imaginoso no despertar fantástico, iniciando-se com uma preparação por meio de uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema, tomando conhecimento dos documentos oficiais que permeiam a temática e uma reflexão sobre as práticas literárias e o letramento literário.

Roland Barthes conta, em sua obra-Aula, em uma fábula intitulada “A pedra de Bolonha”, que metaforiza o sentido da literatura. O autor narra a existência de uma pedra mágica na cidade de Bolonha, a qual durante o dia nada reluzia, como se fosse

escura e opaca, absorvendo luz e tudo à sua volta. Porém, à noite, a pedra mágica brilhava e iluminava tudo com a luz absorvida durante o dia. A fábula é comparada ao texto literário, pois cada obra está repleta de saberes e, ao invés de aprisioná-los, cada leitura os liberta, fazendo surgir um “novo” brilho.

Tomando como norte, o exposto, os objetivos específicos deste estudo também foram paradigmas norteadores que nos guiaram nessa jornada em busca da luz, sendo eles:

- Participar de atividades de leitura e ampliar o repertório de vivências, contribuindo na formação de comunidades leitoras;
- Apropriar-se das habilidades de leitura e, por meio dos contos de fadas, atingir os processos mentais para ampliação e construção de repertório de experiências, relacionando os conhecimentos prévios a novas situações de leitura;
- Envolver-se com personagens e com o universo ficcional a partir da motivação e preparação para conceber o ato literário;
- Instigar diversos saberes e diversas áreas do conhecimento e o trabalho com o texto, com a literatura como ponto de partida;
- Explorar palavras e sentidos, ampliando o repertório semântico e lexical a partir das premissas do texto literário;
- Desenvolver a fruição literária, a partir da contribuição dos passos da sequência básica de Cosson (2006).

Dessarte, espera-se com este texto dissertativo poder contribuir para futuras pesquisas no campo das linguagens, não se limitando ao 1º ano do ensino fundamental I, investindo em um trabalho gradativo, que agregará contribuições às fases seguintes.

O trabalho aconteceu sob o prisma da pesquisa-ação, e o presente relatório foi organizado em seções. Estabeleceu-se a divisão das mesmas da seguinte forma: Seção 1 – Introdução; Seção 2 – Fundamentação Teórica; Seção 3 – Metodologia; Seção 4 - Análises de Dados referentes à pesquisa-ação. Seção 5 – Referências Bibliográficas e Apêndices, contendo o Caderno de Atividades “Meu caderno de contos e recontos, uma proposta reflexiva de Letramento Literário – Um passeio pelo bosque da leitura, na íntegra”.

Na Introdução, estabelece-se uma intersecção entre as teorias e práticas vivenciadas na sala de aula, proposta do Programa de Mestrado Profissional em

Letras (Profletras), objetivando apresentar a temática e a problemática, originárias à presente pesquisa.

Em linhas gerais, iniciou-se uma preparação por meio de uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema, tomando conhecimento dos documentos oficiais e autores que contemplam as respectivas temáticas, em uma reflexão sobre as práticas literárias e do letramento literário.

Na seção subsequente, é apresentada a Fundamentação Teórica, na qual aprofundamos na questão da alfabetização e letramento. Os estudos realizados por Soares (2001, 2014, 2015, 2021). Para conceituar e compreender o letramento literário, a referência é a obra de Cosson (2006). Para compreender os gêneros contos de fadas e reconto, temos como companhia de estudo Corso e Corso (2006), Rojo (2012) e Tatar (2004). Por fim, para suporte metodológico, a pesquisa se escora nas diretrizes da BNCC (2018) e nas contribuições de Rodari (1982) e Thiollent (1985).

Na próxima seção, discute-se a metodologia utilizada para execução deste trabalho, embasada no viés da pesquisa-ação, desenvolvida por meio de aulas agrupadas em oficinas sistematizadas, voltadas para o letramento de cunho literário, com os contos e recontos e gêneros variados.

Após o processo de estudo e desenvolvimento metodológico, chegamos ao produto final da pesquisa, uma proposta didática foi aplicada e como produto de tais reflexões, ampliando as possibilidades da teoria apresentada no contexto de um dos anos do ciclo de alfabetização. Os registros foram feitos em um Diário de Bordo, contendo os anais da turma, na qual foi aplicada a proposta. Também foi elaborado um Caderno de Atividades, mencionado nesta seção.

Encerra-se este Relatório com a Conclusão e as Referências Bibliográficas. Posteriormente, no Apêndice, disponibiliza-se o questionário já aplicado, e após o qual vem a proposta sugestiva do Caderno de Atividades.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo, discute-se sobre o surgimento e a utilização dos termos “alfabetização” e “letramento”, além da modalidade do letramento literário dentro das práticas escolares e nas vivências de nossos alunos. Faz-se necessário abordar os atuais desafios na área das linguagens, principalmente em se tratando da formação do leitor literário.

A escola assume caráter responsivo para ampliação do trabalho literário, portanto deve participar efetivamente das linguagens na contemporaneidade. Além do ensino da literatura, mas no prazer oferecido nas páginas de um livro e então a partir dele adentrar nas temáticas em um panorama cultural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, pensantes e participativos.

Os capítulos que seguem também contemplam o uso reflexivo da língua em suas funções de leitura e escrita no universo da cultura letrada e dos (multi) letramentos.

Dessa forma, é compreensível a discussão das novas práticas que emergem a partir das necessidades culturais e os enfrentamentos das novas tecnologias (surgimento e como lidar). Existem orientações nos documentos oficiais para tal feito, mas o contexto cultural e escolar mudou, principalmente após a pandemia.

### **2.1 Concebendo as práticas de alfabetização e letramento no contexto escolar e no cotidiano**

A leitura é uma fonte de aprendizagem e conhecimento, além de ser um direito de todos os seres humanos. “Ler um texto, como você está fazendo agora, é instaurar uma situação discursiva” (SOARES, 2014, p. 9). A BNCC foi criada com o propósito de unificar o trabalho educacional no nosso país e na área das linguagens, sendo que o eixo destinado à leitura contempla tais práticas educacionais.

Tal documento preconiza que “O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias” (BRASIL, 2018, p.71).

Desde o momento em que a criança é inserida na escola, o sistema de escrita lhe é apresentado por meio das primeiras atividades de reconhecimento das letras e

o do alfabeto. Além da escrita, iniciam-se os trabalhos com a leitura, dando início ao processo denominado de ALFABETIZAÇÃO. Contudo, é indiscutível que o contato com o mundo letrado acontece antes mesmo de a criança frequentar a escola.

É necessário lembrar que o que hoje parece óbvio e natural (o acesso, na primeira infância, à leitura e à escrita) nem sempre foi assim; que durante séculos, ler foi privilégio de poucos, entre os quais não se figuravam as crianças nem as mulheres; que nem sempre quem sabia ler podia escrever ou vice-versa; que o sentido da alfabetização (para usar um termo mais discutível) tem variado consideravelmente, razão pela qual é falacioso utilizar a mesma palavra para práticas tão distintas como as de um clérigo do século XII e de um leitor de jornais nessa época. (GOLDIN, 2006, p. 59-60).

Do exposto, infere-se que “A língua escrita não é mera representação da língua oral, como faz supor o primeiro conceito. Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas” (SOARES, 2015, p. 17). Em tempos mais retrocessos, o fato de ler e escrever era suficiente ao indivíduo, mas como fator evolutivo, apropriar-se da linguagem e atingir os níveis de fruição literária passou a fazer parte dos contextos enunciativos de uma sociedade grafocêntrica.

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão alfabetização funcional, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito social da alfabetização. (SOARES, 2015, p.18).

Como afirmado nesse excerto, o foco consistiu no letramento da letra até o surgimento de uma nova perspectiva.

Em linhas gerais, falar sobre alfabetização em nosso país é uma discussão antiga e relacionada aos índices de analfabetismo, programas e projetos governamentais, dentre outros aspectos, que remetem a uma discussão ampla. Mas para esta seção pretende-se apenas enfatizar brevemente o percurso até o panorama de letramento. Posto isso, devemos iniciar pelos campos semânticos de alguns termos e seus respectivos conceitos.

O termo alfabetização designa a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, mas em um contexto de multiletramentos, essa definição se tornou insuficiente e percebeu-se a necessidade de alfabetizar letrando. Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil por escrito,

compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante.

As pessoas se alfabetizam, aprender a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar uma informação num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio [...]. (SOARES, 2014, p. 46).

Um trabalho integral entre leitura literária, em caráter alfabetizador, é possível. Lajolo (1995) apresenta discussões sobre o trabalho com literatura na sala de aula, reiterando que a falta de conhecimento acerca da temática e formação específica precarizam o ensino, partindo-se do viés do texto literário.

O conceito de letramento literário e formação do leitor, ainda, é uma temática que deve ser discutida, mesmo “[...] que as pesquisas sobre letramento literário tenham avançado significativamente, o desenvolvimento de abordagens que abarquem áreas do conhecimento literário, ainda são rarefeitas” (COENGA, 2010, p. 48).

Nessa reflexão, elucida-se a importância da discussão sobre as condições de leitura e o que pode ser considerado analfabetismo, por isso compreende-se a importância da construção de políticas públicas para melhorias nesse campo de estudo. O fato mais recente que comprova tal necessidade é a criação da Lei nº 14.407, de 12 de junho de 2022, sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro, alterando o artigo IV da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que diz que sobre “[...]estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura”.

Em acréscimo, o inciso XI, anexado ao artigo IV da LDB, reafirma a importância do processo de letramento e leitura, em que se menciona “[...] alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (BRASIL, 2022).

Em uma imersão histórica, nos deparamos, no ano de 2014, com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê 16 metas a serem cumpridas no prazo de 10 anos, prazo este que expira daqui a dois anos (2024), considerando-se a data atual deste estudo (2022). Nessa perspectiva, merece destaque a meta nº 9, que visa:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, ao final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

Como apontado no trecho supracitado, percebe-se uma preocupação com o analfabetismo, apontando os dois processos diferentes: ler e escrever, conceituados como habilidades e fenômenos diferentes, porém complementares, a fim de formar um indivíduo letrado. “Ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura?”, questiona Soares (2014, p. 48) na obra “Letramento em três gêneros”. Em consonância, tem-se que:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola 30, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p.70).

Apesar de ser imposta, a meta 9 (com prazo de cumprimento e preocupação com a total erradicação do analfabetismo absoluto e a redução para a metade o nomeado analfabetismo funcional), inesperadamente passamos por um período pandêmico de covid-19, que de forma forçada trouxe-nos a evasão escolar.

Desse modo, mediante os diversos fatores decorrentes desse evento mundial e também de novos desafios que impediram a conclusão de trabalhos de alfabetização e letramento, de forma contínua, de fato as práticas do letramento literário, em meio a esses impasses, ficaram inviáveis.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitante, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia não basta aprender a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita. (SOARES, 2014, p. 45-46).

Paradigmas foram repensados sobre o dilema que circunda os termos alfabetização e letramento, posto que estes vão além dos campos semânticos que envolvem essas palavras, se tratando de um longo processo que envolve diversas discussões sobre o fato de que ler e escrever não se bastavam para o indivíduo conviver na sociedade, que é permeada pela leitura e escrita dos diversos gêneros que temos contato diariamente.

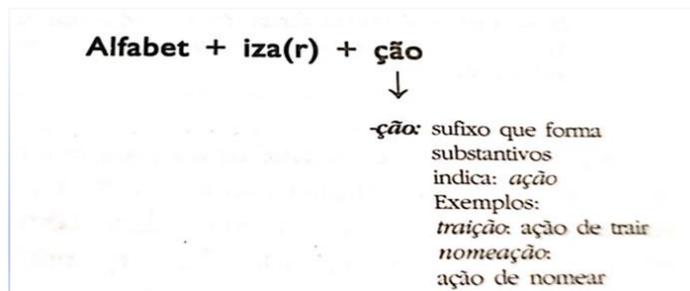
A leitura e a escrita, quando articuladas de forma mecanizada não são suficientes para atender às demandas da contemporaneidade “Há muita publicidade sobre os avanços das tecnologias da informação e de como tais ferramentas mudaram a vida das pessoas, as relações sociais e sua capacidade de garantir uma comunicação mais ágil e eficaz, uma troca de informações imediatas. (GREGORIN FILHO, 2020, p. 28).

Tal parecer acorda com os dizeres da BNCC, que prevê as adaptações ao contexto em que o aluno é inserido e se sente integrado ao ambiente, visto que o fenômeno da alfabetização, como previsto, se destina apenas a acontecer nos anos iniciais, apropriadamente no 1º ano, ciclo previsto para a aplicabilidade da prática deste estudo. Mas não significa que em etapas anteriores, ou até mesmo antes do processo de escolarização a criança não tenha vivenciado situações de letramentos. “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2018, p. 89).

Alfabetização e Letramento são duas peças do quebra-cabeças que se completam, tomando o texto como o eixo central das atividades letradas e partindo da premissa, posta por Soares (2020, p.33), que consiste em: “Letrar desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação, e produção de texto; alfabetizar situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos.”

Na Figura 1 é destacada a importância do sufixo “-ção” na palavra Alfabetização.

Figura 1 – O significado do termo Alfabetização



Fonte: Soares (2014, p. 38)

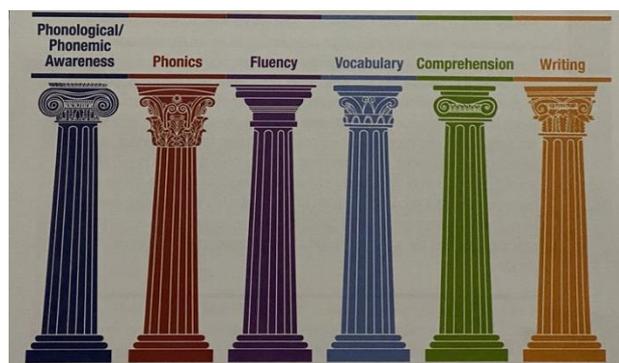
No trecho a seguir, Soares (2014) destaca alguns pontos fundamentais do processo de alfabetização.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (SOARES, 2014, p. 89-90).

A natureza do processo de alfabetização envolve diversas facetas, as quais envolvem as perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo. “A perspectiva psicológica é a que tem predominado nos estudos e pesquisas sobre a alfabetização” (SOARES, 2015, p.18).

A criança entra em contato com o universo alfabetizador antes mesmo de entrar na escola, por isso há a necessidade de se ampliar a compreensão do universo letrado, a alfabetização, nesse sentido, é concebida em seis pilares:

Figura 2 – Os seis pilares da alfabetização



Fonte: Sargiani (2020)

A imagem acima ilustra o que o PNA considera como os seis pilares da alfabetização: Instrução da Consciência fonêmica e Consciência fonológica, Instrução fonética (Conhecimento alfabético), Fluência, Compreensão, Vocabulário e Escrita. Tais nomenclaturas, encontram-se em inglês na imagem, evidenciando mais uma vez o fato do letramento.

Diante das evidências apontadas, e a partir da prática de sala de aula (a qual ocasionou a presente pesquisa), ousa-se destacar a necessidade de efetivação do trabalho com leitura a partir do uso de livros de literatura infantil, a fim de se ampliar o letramento literário, principalmente nos anos iniciais do ciclo de alfabetização, a fim de corroborar com a formação do leitor literário.

Esta se apropria dos processos psicológicos pelo qual o indivíduo se apropria, de maneira que o indivíduo aprende a ler e escrever. Foi dominada pela ênfase nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização, e nas relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade). (SOARES, 2015, p.18).

A partir desse campo semântico, surge a palavra letramento, que por hora não é dicionarizada, pois essa palavra foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, quase pode-se datar quando essa palavra entrou em nossa língua e foi usada pela primeira vez.

Portanto, o surgimento desse novo vocábulo deu-se pelo fato de precisarmos de um nome para explicar um novo fenômeno. Atualmente, a palavra circula em diversos gêneros e meios, se tornando título de livros como “Alfabetização e

Letramento”, de Magda Soares, publicado pela Editora Contexto e em outras coletâneas de textos. Segundo Soares (2014, p. 41),

O que é letramento?  
 Letramento não é um gancho  
 Em que se pendura cada som enunciado,  
 não é treinamento repetitivo  
 de uma habilidade,  
 nem um martelo  
 quebrando blocos de gramática...

O trecho do poema acima, contido na obra de Magda Soares, é escrito por uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong, que ao escrever sua história pessoal de letramento, define-o em um poema<sup>1</sup>, cuja tradução foi realizada com as devidas adaptações. A autora tece a seguinte consideração sobre o poema: “Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e tudo que você pode ser” (CHONG apud SOARES, 2014, p. 41).

Esses estudos psicolinguísticos voltam-se para a análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo de leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, etc. (SOARES, 2015, p.19).

A princípio, adentrar-se-á na questão semântica, que ainda causa estranhamento e confusão no uso da palavra letramento, que é originária do inglês *literacy*.

*Literacy* é ‘a condição de ser letrado’, dando a palavra “letrado” sentido diferente daquele que vem tendo em português. *Literate* é, pois o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. (SOARES, 2014, p.38).

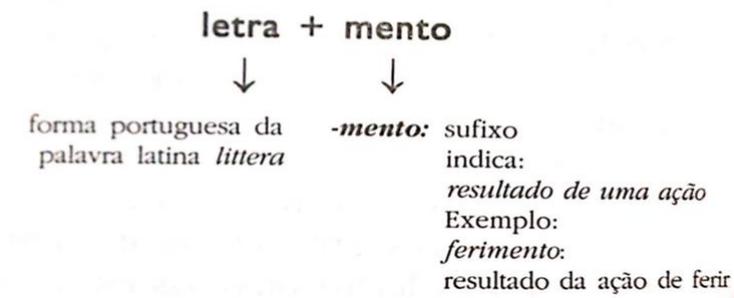
Eis a grande distinção entre os dois termos, *Literate* pertence à classe de palavras dos adjetivos, caracterizando quem domina a leitura e escrita, já *literacy*

---

<sup>1</sup> Poema publicado na língua original em: McLAUGHLIN, M; VOGT, M. E. Portfolios in Teacher Education. Newark, De: International Reading Association, 1996.

como determinante do indivíduo, que é *literate*, que embora também saiba ler e escrever se apropria da escrita na sociedade grafocêntrica, na qual está inserido. O educador do passado se responsabilizava para que essa criança passasse para a série seguinte sabendo ler e escrever, se era possível essa interação com a leitura e seus respectivos significados não eram determinantes no passado.

Figura 3 – Desvendando o termo letramento



Fonte: Soares (2014, p.38)

Portanto:

Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas e as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos -na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação. (SOARES, 2021, p.32).

Considerando o exposto, dentre as concepções de letramento realizadas por estudiosos, faz-se necessário ressaltar que a criança, considerada não alfabetizada ou em processo de alfabetização, pode e deve ser inserida aos contextos de letramento. “A criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ele já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.35), pois “Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão” (FIORIN, 2011. p.8).

Assim, pretende-se com este estudo enfatizar como o universo literário pode contribuir, de maneira positiva, para o ensino nos anos do “ciclo de alfabetização”<sup>2</sup>, destinado aos estudantes desse ciclo educativo. Mas não limitando esse período como determinante para a leitura e escrita, pois, posteriormente, em outras etapas o trabalho pode e deve ter continuidade. Magda Soares, em sua obra “Alfabetização e Letramento, afirma: “Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas” (SOARES, 2015, p.17).

Após estudos acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), encontramos o prazo limite para que esse ciclo se encerre com o 3º ano, mas a BNCC o antecipa atualmente para o 2º ano, com a justificativa de que no 3º ano o processo continua com mais foco na ortografia. “A palavra letramento é muitas vezes usada no plural – letramentos - ou acompanhada do prefixo multi- ou do adjetivo múltiplos: multiletramentos ou letramentos múltiplos” (SOARES, 2021, p. 32).

Mais uma vez, Magda Soares, estudiosa no âmbito de alfabetização e letramento, pontua que o uso da palavra letramento está com frequência sendo usada no plural, considerando a vastidão que se compõe o universo letrado, designando para cada sistema de representação um letramento específico: letramento matemático, musical, midiático, digital, dentre outros contextos.

O letramento literário, também é um termo atual para repensar o ensino aprendizagem de literatura, proposto por estudiosos embasados em tal fenômeno linguístico. Os documentos oficiais, os livros didáticos e os novos modelos de ensino se voltam ao desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e produção de textos, não só na modalidade escrita, mas em outras, como ilustrações, fotos e demais pertencentes a multimodalidade “[...] sempre com o objetivo de formar um leitor e produtor de texto competente e promover a apropriação da leitura literária- ou

---

<sup>2</sup> Ciclo de alfabetização - As séries iniciais (1º e 2º anos), do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção. É o que recomendam as novas diretrizes curriculares nacionais.

A palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986. A palavra letramento não é, como se vê, definida pela autora e, depois dessa referência, é usada várias vezes no livro; foi provavelmente, essa a primeira vez que a palavra letramento apareceu na língua portuguesa-1986. SOARES, M. **Letramento em três gêneros**. 3. ed. -. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p.32-33.

letramento literário, que é o contato e a interação com obras da literatura infantil” (SOARES, 2021, p. 32).

Inserida no grande jogo educacional, encontra-se a literatura, campo de relações entre textos que assumem características específicas. O código verbal na literatura tem uma extensão de formas e significações tão grande que impede sobremaneira o esgotamento de um texto em si mesmo. Sendo assim, o processo da linguagem literária invade o domínio de outras linguagens, ao mesmo tempo em que se deixa penetrar por elas.

A literatura parece ser, historicamente, um saber constituinte do ambiente escolar, por isso podemos apresentar os seguintes questionamentos: “Como torná-la parte de um processo de construção de uma comunidade leitora? Como ressignificar tal processo a fim de formar leitores literários?”

Magda Soares, que fornece as bases deste estudo, registra os problemas da escolarização da literatura endereçada para crianças e jovens:

Aponta não como forma de negação e sim como a utilização de forma inadequada. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção como resultado de uma pedagogização, ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, o desvirtua-o, ou falseia-o. (SOARES, 2001, p.17).

A partir dos pressupostos teóricos, percebe-se a necessidade de mudar as perspectivas mediante o trabalho com o texto literário. De fato, tornou-se necessário tomar posse do campo semântico dos conceitos de alfabetização e letramento para efetivar nosso estudo, porém vamos trabalhar dentro da perspectiva do texto, tomando como proposta o letramento literário.

Na concepção de Magda Soares, tal prática é concebida como preparação, já na perspectiva de Cosson (2012), o letramento literário é chamado de sequência básica do letramento literário, o qual ele classifica em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Em Cosson (2012), é definida a aparência de simplicidade e todas as implicações contidas no ato de ler e ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a

leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do trabalho de leitura ou porque seja prazeroso, mas, sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. De acordo com o glossário *Ceale*<sup>3</sup>, na definição de autoria de Cosson (2012, n.p):

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Um trabalho ubíquo com a leitura literária e as suas conexões com as diversas áreas do conhecimento, por meio das páginas de um livro, é conseguir conhecer um universo fantástico, conseqüentemente aprender como Bartolomeu de Queirós cita: “Ler é deixar o coração no varal” (QUEIRÓS, 1982-2012, p. 89).

Fundamental, ao promover a leitura, é convocar o sujeito a tomar da sua palavra. Ter palavra, possuir voz, é antes de tudo munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se rompendo com as grades do isolamento. É evadir-se com o outro sem, contudo, perder-se nas várias faces das palavras. E mais, ler é encantar-se com as diferenças. Ler é deixar o coração no varal. (QUEIRÓS, 1982-2012, p. 90).

O autor metaforiza o ato de ler, deixando a função de verbo e assumindo um compromisso com o ensino e a sociedade. Cosson (2012) traz à luz esclarecimentos acerca do letramento literário, em uma configuração especial. A condição da escrita literária, que compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

---

<sup>3</sup> Glossário Ceale - São quase 200 verbetes escritos por colaboradores de diferentes instituições no Brasil e no exterior, cada um em sua especialidade. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs).

## 2.2 A formação do leitor dentro da perspectiva dos (MULTI) letramentos na escola conectada

A formação do leitor na era digital é uma tarefa cada vez mais desafiadora para os professores, posto que o processo de alfabetização e letramento não se limitam mais ao domínio da língua escrita e suas regras, mas deve incluir a capacidade de ler e interpretar diferentes formas de linguagem, tais como imagens, vídeos, infográficos e outros recursos multimidiáticos.

A escola conectada, nesse sentido, assume um papel fundamental nesse processo, pois pode possibilitar e ampliar o acesso aos recursos tecnológicos e às informações disponíveis na internet. No entanto, é preciso que o professor esteja preparado para orientar os alunos na mediação do uso dessas ferramentas, de forma a desenvolver habilidades críticas e reflexivas de leitura, e também a promoção de habilidades de compreensão crítica, análise e interpretação de textos. Além disso, é importante que a escola conectada ofereça aos alunos o acesso a uma ampla variedade de materiais de leitura, tanto impressos quanto digitais, que estejam alinhados às suas necessidades e interesses.

Outro aspecto importante é a formação do leitor crítico e participativo, que seja capaz de compreender e questionar as informações e ideias presentes nos textos, bem como de expressar suas próprias opiniões e perspectivas. Nesse sentido, é fundamental que a escola conectada valorize a leitura como prática social e cultural, incentivando o diálogo e a troca de ideias entre os alunos e professores, pois:

[...] a literatura deve propiciar uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo possibilitar uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (PEREIRA, 2014, p. 41).

A formação do leitor na escola conectada também deve contemplar o desenvolvimento da habilidade de buscar, selecionar e utilizar fontes de informação de forma crítica e ética. Diante do grande volume de informações disponíveis na internet, é importante que os alunos aprendam a avaliar a qualidade e confiabilidade das fontes consultadas, evitando a disseminação de *fake news* e desinformação.

Assim, é fundamental que a escola conectada ofereça aos alunos experiências de leitura prazerosas e significativas, que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes e nesses quesitos os contos de fadas exercem essas possibilidades. Para isso, é importante que os materiais de leitura selecionados estejam alinhados aos interesses e necessidades dos alunos, possibilitando que eles se identifiquem com as histórias e personagens presentes nos textos. Isso porque:

Os contos de fadas sempre foram produtos da cultura e da era nas quais estão inseridos. Neles, são expressas questões que fomentam o crescimento intelectual e emocional da criança e do adolescente e propõem prazer ao apresentar possíveis lados positivos de situações consideradas difíceis de serem compreendidas e vivenciadas. Os conflitos internos da criança, como o medo, a morte, a separação dos pais, a sexualidade, a inveja, a obesidade, o racismo, as relações de gênero entre outros, aparecem representados nas releituras dos contos de fadas. (PEREIRA, 2014, p. 15).

Nessa mesma linha de argumentação, os (MULTI) letramentos na escola conectada envolvem a prática da leitura e escrita, bem como a interpretação e produção de textos em diferentes formatos e linguagens, tais como textos literários, notícias, podcasts, blogs, entre outros. Essa abordagem permite que o aluno desenvolva múltiplas habilidades, como a capacidade de analisar e contextualizar informações, lidar com diferentes pontos de vista, e produzir conteúdos de forma criativa e autônoma.

Um dos desafios do professor é saber como integrar as tecnologias digitais ao currículo escolar, de forma que elas sejam vistas como aliadas no processo de aprendizagem, e não como distrações. Para isso, é preciso que o professor esteja atualizado em relação às novas tecnologias, e tenha habilidades para orientar os alunos no uso adequado e ético das mesmas.

[...] a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção, e o professor é fundamental em todo o processo no qual a principal função é de ser um criador de ambientes de aprendizagens e de valorização do educando. Evidentemente, a inovação não está restrita ao uso das TICs, mas sim na maneira e como o professor vai usar os recursos, criar projetos metodológicos que levam a produção do conhecimento com diálogo, compreensão, respeito mútuo, afetividade, interação e então consequentemente a tão esperada aprendizagem. (KOCH, 2013, p. 15 apud FREITAS; SILVA, 2020, p. 5).

Contudo, além dessa perspectiva que ajuda professores e alunos a desenvolverem coerentes com os avanços da internet, é necessária também a inclusão de atividades interdisciplinares, que permitam a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, além de estimular a criatividade e a cooperação entre os alunos. Nesse sentido, é fundamental que as tarefas sejam planejadas de forma a estimular a participação ativa dos alunos, e não apenas a transmissão de conhecimento.

Por essas considerações, é inegável mensurar a soberania da tecnologia em nossas vidas, grandes mudanças aconteceram e com o passar dos anos nos tornamos cada vez mais dependentes desse novo vício. Tais condicionantes, redimensionaram nossa forma de vida e, consecutivamente, a maneira de nos relacionarmos.

Há alguns anos, os pais tinham controle sobre o conteúdo absorvido pelos filhos. Primeiramente, por meio dos livros, depois no rádio, televisão e anos mais tarde pela internet. É considerável que a família se responsabilizava pela educação e a escola, na figura respeitável do professor, complementava esse trabalho em um trabalho conjunto.

O livro era um objeto de desejo, assim como o aroma de lápis de cor e giz de cera que tomavam conta do ambiente das salas de aula a cada início de ano letivo. E a literatura? Qual o papel da literatura nesse contexto de smartphones, tablets e laptops onde a informação tornou-se protagonista? (GREGORIN FILHO, 2020, p. 28).

No cenário atual, não é o que acontece, um aparelho é entregue nas mãos da criança sem que haja mediação, um ponto de atenção interessante é que não se passaram muitos anos da primeira para a segunda proposição.

A criança está exposta a muitas informações em tempo real, conteúdos são expostos em suas telas todo o tempo, porém essas informações não são filtradas “Essa publicidade desenfreada dos produtos ligados a essas tecnologias criou um sem número de necessidades para eu todos estejam conectados em tempo real.” (GREGORIN FILHO, 2020, p. 28).

Nesse ínterim, consideravelmente, o conceito de escola que conhecíamos até o ano de 2020 mudou, as rejeições em relação ao cenário tecnológico tiveram que ser

deixadas de lado após o surgimento da covid-19. Consequentemente, o formato das aulas e a relação aluno-escola também se redimensionaram a partir desse marco.

Ainda de acordo com Gregorin Filho (2020, p. 41):

A sociedade caminha a passos largos para uma era cada vez mais digital, portanto, é preciso que a instituição escolar prepare o aluno para esse encontro no ciberespaço com a diversidade e identidades múltiplas. “Tomar contato com as novas tecnologias é fundamental para os mediadores de leitura na formação dos leitores deste terceiro milênio?

Como uma faca de dois gumes, a tecnologia no contexto escolar era amada e odiada por grupos distintos ou até mesmo ambivalente. Mas com a chegada da pandemia, tudo mudou, pois pais, educadores e educandos, que se opunham a ela, tiveram que se render à única modalidade de ensino que podia ser ofertada.

A vida social passou a ser organizada em torno da internet e das tendências tecnológicas- Inteligência Artificial (IA), realidade virtual, realidade aumentada, dispositivos móveis, robótica, computação em nuvem, big, data, internet são coisas (lot), gamificação, impressoras 3 D, nanotecnologia, dentre outras-que há alguns anos atrás só eram representadas nos filmes e animações dos gêneros ficção científica. (TORRES; FRAGA, 2015, p.117).

De fato, a proposição resulta em uma reflexão sobre qual era vivemos na da tecnologia ou do conhecimento.

Vivemos a era das “linguagens líquidas”, a era do networking ou relacionamento. Nesta era, temos de nos mover dos letramentos para os multiletramentos. Deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas. (ROJO, 2012, p. 20).

Rojo (2014), em suas obras, evidencia as práticas de ensino dentro e fora do ambiente escolar, deixando clara a importância do contato com diversos meios de leitura e práticas sociais.

O computador tem sido utilizado como uma ferramenta no processo educacional que acaba por obscurecer, em alguns momentos, uma melhor definição acerca de sua existência. A sua proliferação, complexidade e impacto social são aspectos que caracterizam um novo pensar técnico. (ROJO, 2014, p.103).

Ultrapassando os limites escolares e na busca pela formação de uma diversidade cultural apta para receber o plurilinguismo, as multissemióticas, para tal, propõe-se uma pedagogia de multiletramentos.

Atualmente, a tecnologia também tem sido compreendida como um produto social. Na compreensão para além do instrumental tecnológico, do artefato maquínico, emergem novas concepções de ensino e aprendizagem, o que permite ao homem produzir conhecimentos a partir das suas necessidades objetivas e subjetivas. (FERRAZ, 2015, p.103).

Isso quer dizer que com a evolução da tecnologia, como a internet e os dispositivos móveis, o acesso à informação e à produção de textos se democratizou. Antigamente, apenas os grupos de poder e os que possuíam maior acesso à educação tinham o domínio das práticas de escrita. Hoje em dia, com as ferramentas tecnológicas, é possível que qualquer pessoa tenha acesso ao conhecimento e possa escrever e se expressar livremente.

A tecnologia possibilitou que todas as massas tivessem acesso às práticas de texto que antes eram pertencentes aos grupos de poder, “Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme” (BRASIL, 2018, p. 71).

A multimodalidade está presente com mais intensidade do que no passado, a criança cresce em um universo letrado e conduzido ao letramento digital. De acordo com a BNCC, “Uma parte considerável das crianças e jovens, que estão na escola hoje, vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades” (BRASIL, 2018, p.71).

Na perspectiva desse documento oficial, constatamos que as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos. Suposições tomam maiores proporções com chegada da pandemia, pois fez-se necessário o ensino remoto e tais necessidades apenas intensificaram. Consequentemente, de diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula, para além da cultura valorizada, tradicionalmente considerada pela escola. (COPE; KALANTZIS, 2011, p. 30).

Devido a todas as consequências dos protocolos que chegaram junto à pandemia, as formas de comunicação ligadas à internet se intensificaram. Com o

surgimento da pandemia, diversos protocolos foram implementados para garantir a segurança da população, como medidas de distanciamento social e uso de máscaras. Além disso, as formas de comunicação ligadas à internet se intensificaram, como a utilização de videoconferências e redes sociais, para manter as pessoas conectadas e informadas durante esse período desafiador. Dessa forma, a tecnologia e a infinitude de gêneros e seus usos se relacionam a uma questão social e de uso da cidadania.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p.71).

Em 1996, um novo conceito surge partindo dos letramentos cunhados para contemplar esse sentido mais amplo de multiletramentos, pois compreende-se a necessidade de adequação das práticas de letramentos, já que os textos contemporâneos são compostos por hipertextos e diversas linguagens que o compõe, tornando-se relevante a capacidade de compreensão da hipermídia. “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p.72).

O manifesto intitulado, em língua inglesa, de “A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures” (“Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais”), afirmava a necessidade de a escola tomar, a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”), os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte, mas não somente - devidos às novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs. Faz-se interessante relatar que o manifesto surge quase duas décadas antes do período de pandemia e aulas remotas.

A narrativa em parâmetro transmidiático contempla o que se pretende instigar neste trabalho, em uma perspectiva multiletrada. Dessarte, o aluno pode fazer relação

com um cânone literário de forma visual em alunos que ainda não sabem ler (não alfabetizados), mas está iniciando o letramento.

Nesses termos, numa narrativa em parâmetro transmidiático, a perspectiva multiletrada é aquela que se expande e se adapta a diferentes plataformas midiáticas, como televisão, cinema, jogos, livros, quadrinhos, entre outros, e usa diferentes linguagens em cada uma delas. É uma narrativa que valoriza a participação ativa do público, que pode interagir e contribuir para o desenvolvimento da história, que é contada de maneira não-linear e múltipla. Essa abordagem permite ao público experimentar a narrativa em diferentes níveis, criando uma experiência de imersão e engajamento muito intensa.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p.72).

Em uma linha tênue de historiografia, começamos com o indivíduo alfabetizado que apenas em contexto escolar conseguia fazer uso da língua, em contrapartida aqueles que eram analfabetos, mas conseguiam conviver em uma cultura letrada, surgindo assim a necessidade de um novo termo para tal ação. Na contemporaneidade, os letramentos se expandem e nossos alunos lançam mão de inúmeras ferramentas como podcasts, vídeos, jogos virtuais, *blogs*, *fanflics*, *stop motions*, dentre outros.

A sala de aula, assim como a sociedade em um todo foram afetadas, portanto as tecnologias da educação, que antes consideradas alvos de críticas, se tornam o instrumento metodológico de alcançar nossos alunos. “A literatura produzida para crianças e jovens vem sofrendo interferências dessas novas tecnologias da informação, seja na sua forma ou mesmo nas atividades de leitura” (FIORIN, 2011, p.29).

Então, sim, é verdade que a literatura produzida para crianças e jovens tem sofrido influência das novas tecnologias da informação. Isso se deve ao fato de que

as crianças e jovens estão cada vez mais interagindo com a tecnologia no seu dia a dia, e isso acaba afetando também suas habilidades de leitura e escrita.

A literatura infantojuvenil vem se adaptando a essa realidade, incluindo elementos que atraíam a atenção desse público, como animações, interatividade e recursos audiovisuais. Além disso, a internet tem se tornado um meio importante para a divulgação e acesso a essas obras literárias, o que pode contribuir para o aumento do interesse dos jovens pela leitura.

No entanto, é importante ressaltar que o uso excessivo das tecnologias da informação pode prejudicar a formação crítica e analítica dos jovens, afetando também sua relação com a literatura. Por isso, é fundamental que haja um equilíbrio entre o uso da tecnologia e a prática da leitura de obras literárias de qualidade.

Em reforço, essa forma excessiva de usar as tecnologias da informação, pelos jovens, e até mesmo as crianças, pode prejudicar a formação crítica e analítica dos mesmos, uma vez que eles podem ficar dependentes dessas ferramentas e acabar se tornando menos aptos a desenvolver suas habilidades de pensamento crítico e de análise. Além disso, o acesso constante à informação via internet, por exemplo, pode levar a uma superficialidade do conhecimento, pois muitas vezes o jovem não se aprofunda na pesquisa de determinado assunto, ficando apenas com informações rasas e muitas vezes imprecisas. Por fim, o uso excessivo dessas tecnologias pode restringir a interação social face a face, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais desses seres em desenvolvimento.

Pontuamos a possibilidade não sermos apenas meros leitores literários, mas, sim, leitores de mundo, a partir do passaporte que a literatura pode proporcionar. Dessa forma, estaremos habilitados para vários tipos de texto, constituindo o leitor dessa nova geração, mas que esse trabalho se efetive por meio dessa rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade em um funcionamento concomitante aos impressos e mídias de massa.

À luz de tais esclarecimentos, nota-se que o professor para trabalhar nessa perspectiva deve engajar as crianças no processo e traçar estratégias que partam do conhecimento prévio rumo à criação. “Durante a criação, será possível abordar o currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e transitar pelas diversas modalidades e coleções culturais” (ROJO, 2014, p. 38).

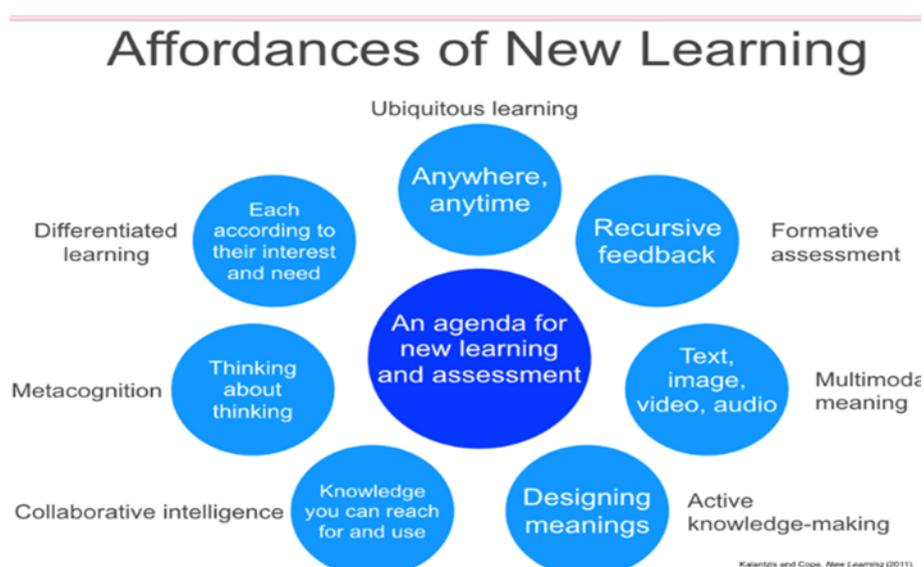
Esse aspecto da formação está ligado ao conceito de multiletramentos, tratado por Rojo (2014, p.13), em que:

O conceito de multiletramentos deve ser diferenciado de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos é bom enfatizar aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Nessa perspectiva de Rojo (2014), o conceito de multiletramentos é diferente de letramentos múltiplos porque enquanto o último se refere ao domínio de diferentes formas de leitura e escrita, o primeiro contempla a necessidade de fluência em diversas formas de comunicação, incluindo não apenas as tradicionais escrita e leitura, mas também imagens, sons, códigos e símbolos diversos. Multiletramentos, portanto, reconhece a importância de se considerar a variedade de formas pelas quais a comunicação é transmitida e recebida na sociedade contemporânea.

Nessa direção, o esquema abaixo, dos autores Kalantzis e Cope (2011), demonstra as possibilidades de novas aprendizagens.

Figura 4 – Resultados de novos aprendizados



Fonte: Kalantzis; Cope (2011)

A figura acima ilustra os novos recursos da aprendizagem, os quais ocorrem de formas diferentes: ubíqua, formativa, multimodal, conhecimento ativo, inteligência colaborativa, metacognição e aprendizado diferenciado.

Em acréscimo, Rojo elucida que “[...] todo texto é multimodal, não pode existir em uma única modalidade, mas tem sempre uma delas como predominante” (ROJO, 2014, p.38), posto que a proposta para os multiletramentos consiste em:

Assumir um lugar protagonista para usar eticamente a voz que lhe é possibilitada; Apropriação de diversos gêneros e práticas; Explorar outras habilidades de leitura e produção; os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas (ROJO, 2014, p.38).

A pedagogia dos multiletramentos se contrapõe a um enfoque de ensino e aprendizagem monolíngue e monocultural, colocando em relevo a diversidade linguística e cultural de um mundo cada vez mais globalizado e conectado. A BNCC, em uma de suas competências, contempla a identificação do lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado. “Em qualquer dos sentidos da palavra ‘multiletramentos’ - no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2014, p. 22).

Dentre as dez competências de habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a última contempla essa perspectiva “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p.89).

Infere-se, assim, que a pedagogia dos multiletramentos é uma abordagem de ensino que se opõe a um enfoque de ensino e aprendizagem monolíngue e monocultural. Isso significa que ao invés de focar apenas uma língua e cultura, a pedagogia dos multiletramentos reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula. Isso permite aos alunos explorar múltiplas formas de expressão, comunicação e representação, além de desenvolver competências importantes para atuar em sociedades cada vez mais plurais e interconectadas.

Rojo (2014) defende que a escola toma para si as éticas, costumes locais e a construção de uma ética plural e democrática, a fim de constituir vários critérios críticos de apreciação dos produtos da cultura local e de uma maior abrangência.

Nesse norte, o produto dessa proposta de trabalho articulará os gêneros contos e recontos em diversas habilidades, contempladas nos eixos da BNCC de Língua Portuguesa, sendo estes: a escuta, a escrita e a oralidade, descritos em sequência.

A articulação de gêneros como contos e recontos pode ser explorada em diversas habilidades, como a leitura, escrita, interpretação, criatividade e oralidade. Na leitura, o contato com diferentes contos e recontos amplia o repertório literário do aluno, permitindo que ele conheça diferentes autores, narrativas e estilos. Além disso, a leitura pode ajudá-lo a compreender melhor a estrutura dos contos e recontos, identificando os elementos que compõem essas histórias, como personagens, enredo, ambientação, entre outros.

Na escrita, os alunos podem utilizar os contos e recontos como fonte de inspiração para criar suas próprias narrativas. É possível trabalhar com a escrita criativa, estimulando a imaginação e a originalidade dos alunos, ou com a escrita técnica, explorando a estruturação e organização das ideias em um texto.

Na interpretação, os alunos podem explorar diferentes aspectos dos contos e recontos, como a mensagem transmitida pela história, as diferentes possibilidades de interpretação, o significado dos símbolos e metáforas utilizados pelo autor, entre outros aspectos. Na criatividade, os alunos podem ser desafiados a criar recontos de histórias conhecidas, utilizando diferentes abordagens e perspectivas. Por exemplo, criar um conto do ponto de vista de um personagem secundário, ou recriar o final da história de forma original e surpreendente.

Por fim, na oralidade, é possível trabalhar com a leitura em voz alta, a dramatização dos contos e recontos, o debate sobre as histórias e suas mensagens, entre outras atividades que envolvam a interação e a expressão oral dos alunos.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve

também a oralização e textos em situações socialmente significativas e interações e discussões, envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Para o trabalho com diferentes gêneros e que são disseminados por diferentes veículos nas diferentes mídias, o segundo tópico deixa isso bem explícito:

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem, em circulação e as composicionais, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. (BRASIL, 2018, p.74).

A proposta da BNCC se volta para articulação e mobilização das produções, visando a formação integral do estudante, começando na escola, mas não se encerrando por ela. Por meio dos gêneros literários, pode-se despertar infindáveis valores e temáticas, aguçando sensações e aprimorando emoções.

Isso significa considerar o saber além do processo de escolarização, expandindo a comunidade escolar, permeado pelos gêneros textuais. Dessa forma, os educandos desenvolvem seu repertório cultural, estando aptos para lidar e aprender com a diversidade.

A cultura também exerce um papel importante no processo de aprendizagem, sendo essencial para o desenvolvimento do repertório cultural dos estudantes, posto que “[...] essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula Cultura, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização barbárie não cara a de modernidade” (ROJO, 2014, p. 24).

Ainda sobre a cultura, na perspectiva da BNCC:

O tópico subsequente orienta também no trabalho de ensino de Língua Portuguesa com o Ensino Fundamental, em relação as diferentes mídias: “Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. (BRASIL, 2018, p.74).

A BNCC ainda enfatiza que:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2018, p.69).

As autoras no excerto a seguir, em conformidade com a BNCC, expressam que:

A sociedade contemporânea tem demandado, principalmente dos sujeitos com mais de 40 anos, constantes (re)adaptações ao contexto das emergentes tecnologias digitais, tendo em vista que promovem transformação nos segmentos cultural, familiar, empresarial, escolar, comunicacional, ambiental, entre outros. (TORRES; FRAGA, 2015, p.117).

Assim, o tópico subsequente orienta também no trabalho do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, em relação às diferentes mídias, ou sejam, “Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (BRASIL, 2018, p.74).

Como podemos perceber, por meio das experiências compartilhadas anteriormente as condições sociais exercem grande impacto no processo de letramento, sendo assim o “[...] papel central atribuído a linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e o principal instrumento para sua transmissão” (SOARES, 2001, p.16).

Magda Soares conceitua os alunos que pertencem a essa nova geração como nativos digitais e aqueles que tentam se adaptar a essas novas TCIs como imigrantes digitais, sendo que essas nomenclaturas não acordadas por Ana Elisa Ribeiro.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural.

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p.7).

Em umas das competências da BNCC, no eixo de leitura e escrita compartilhada (compartilhada/ autônoma), aparece que:

(EF15LP 01) identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa quotidianamente a casa, a rua, a comunidade, a escola e nas mídias impressa, de massa digital reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam (BRASIL, 2018, p. 87).

No Quadro 1 é apresentado, de acordo com (Prensky, 2001), um resumo das principais características dos chamados Nativos Digitais e dos Imigrantes Digitais.

Quadro 1 – Nativos Digitais *versus* Imigrantes Digitais

<b>Nativos Digitais</b>	<b>Imigrantes Digitais</b>
Já nasceram quando a linguagem digital dos computadores, videogames e internet se faziam presentes.	Tomaram-se fascinados pelo mundo digital e o adotou;
Utilizam com familiaridade a linguagem digital;	A adaptação ao ambiente digital faz-se com traços de passado;
O programa ensina a usá-lo e eles saem experimentado com as tecnologias.	Buscam instruções através de manuais;
A socialização ocorre online e não existe limite para a amizade tem-se uma vaga rede de amigos, onde nem todos são reconhecidos pessoalmente.	Foram socializados de forma diferente dos filhos.

Fonte: adaptação do texto: Digital Natives Digital Immigrants Prensky (2001).

Essa concepção apresentada, a qual a autora Ana Elisa Ribeiro discorda, traça uma linha de distinção entre aqueles que dominam as ferramentas digitais em uma naturalidade concebida por sua geração, contrapondo-se aos que nasceram em outros tempos, imigrando em um novo processo de adaptação. Nesse prisma, percebemos a escola como também uma instituição que passa por mudanças e deve assumir uma postura educacional para suprir as necessidades da nova geração.

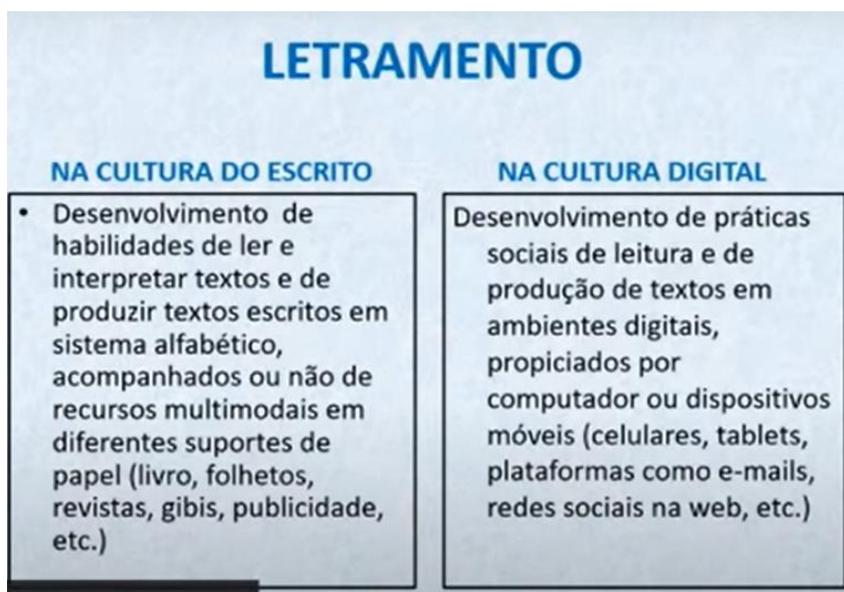
Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha,

crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p.71).

Assim como traçado nos objetivos desta pesquisa, o “[...] ambiente hiper conectado” faz parte da realidade atual e essa necessidade de (re) adaptação se fez necessária ao trazer mudanças com a chegada da pandemia. Alunos acostumados com o quadro e o papel, passaram a ter um maior domínio dos conteúdos por já serem habituados aos meios digitais.

Na figura 5 é apresentado um paralelo acerca dos aspectos do letramento, identificados na cultura do escrito e na cultura digital.

Figura 5 – O letramento na cultura do escrito e na cultura digital



Fonte: UFAL (SD)

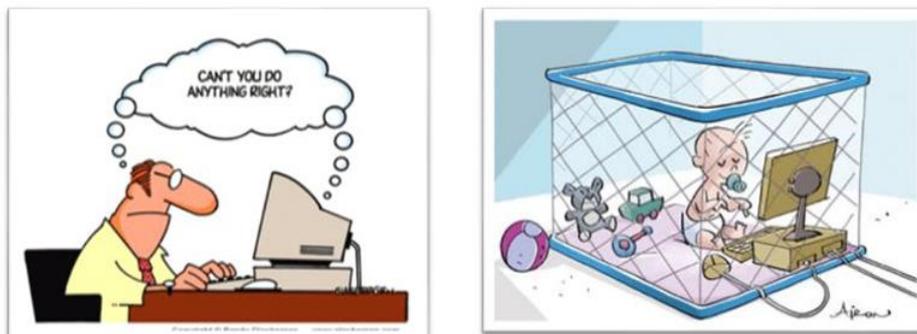
A tabela utilizada por Soares, em uma *live*, traça uma distinção entre as formas de letramento imerso a esse mundo de multimodalidades trazido pela tecnologia. A autora Rojo (2014) instiga questionamentos acerca de uma pedagogia de multiletramentos dentro dessa perspectiva de novo paradigma de ensino:

Os nossos alunos (as crianças e jovens do maternal à faculdade, como diz Prensky) já lidam visivelmente, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas, porque incluir na escola algo que em muitos níveis as novas gerações já sabem? (ROJO, 2014, p. 26).

Por meio da figura 6, Marc Prensky apresenta de forma humorada a relação homem-máquina entre as diferentes gerações.

Figura 6 – O uso de tecnologias nas diferentes gerações

## MARC PRENSKY



Fonte: Saraiva Educação (2022)

Segundo Prensky (2001), quem nasceu até a primeira metade da década de 1980 pertence à categoria dos imigrantes digitais, pessoas nascidas antes da popularização da internet, pessoas analógicas, que ainda usam o e-mail e, pior que isso, além de ainda usarem esse suporte, ligam para o destinatário para saber se a mensagem chegou; um tipo de pessoa que muitas vezes digita um texto no computador e depois o imprime para ler e corrigir, preferencialmente com caneta vermelha, ao invés de fazer tudo isso na própria tela do computador e, por último, se preciso for, imprimir a versão final. “Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*” (BRASIL, 2018, p. 70).

Enfatiza-se, à guisa de contextualização, que presente nos direciona a nos relacionar com os saberes dentro e fora da escola, desenvolvendo seus próprios pontos de vistas e provocando o desenvolvimento da criticidade.

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens em direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2014, p. 27).

Nessa perspectiva, percebemos um trabalho que a escola toma para si, que é compreender a vastidão da diversidade que compõe a sala de aula e fora dela,

adentrar-se na cultura local e permeá-la por meio das vivências, da língua e suas variedades, as práticas letradas em movimento. “Isso envolve, é claro, letramentos críticos. E esse é outro espaço de atuação escolar: transformar o ‘consumidor acrítico’ - se é que ele de fato existe - em analista crítico” (ROJO, 2014, p. 28).

Em tempos hodiernos, a sociedade é rodeada pelas mídias de massa e as crianças são parte desse todo, por isso a alfabetização, hoje, não pode ser tomada como fato isolado, mas pensá-la em uma perspectiva de multiletramentos. “A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas” (ROJO, 2014, p. 37).

A entrada da criança na cultura da escrita, tem como pressuposto que, para o sistema de escrita alfabética seja plenamente compreendido e assim se complete a alfabetização, o foco não deve ser o ensino (“o método”), mas a aprendizagem, o como a criança aprende. (SOARES, 2021, p.119).

Essa consideração dos novos e multiletramentos e as práticas da cultura digital no currículo, estes não contribuem somente para que haja uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes para que possam ter lugar, mas permitem também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens” (ROJO, 2012).

Alguns autores vão denominar de *designer*, ou seja, alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas”, etc.) e tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Contudo, a tecnologia não é mais um bem de luxo, ao contrário, caminha para um patamar às necessidades básicas.

De acordo com Filho Gregorin (2020, p.41-42), “Formar leitores na atualidade pode ser resgatar o afeto que se encontrava no folhear de um livro e na degustação de palavras tecidas pela arte do texto literário, afeto que não precisa e não pode se apagar nas telas de seus aparelhos eletrônicos”.

### **2.3 O trabalho com literatura na escola - a perspectiva do clássico Chapeuzinho Vermelho e suas releituras**

O trabalho com literatura infantil na escola é de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos como leitores críticos e reflexivos. E, nesse sentido, uma obra clássica muito utilizada é Chapeuzinho Vermelho, pois ao longo dos anos, essa narrativa fantástica tem sido recontada de diferentes formas, abordando temas diversos e ressignificando a história original.

Chapeuzinho Vermelho parece ser inevitável a boa parte das pessoas, estando presente na infância, sob forma de reescritas da literatura infantil, mas também em referências diretas e indiretas em diversas produções culturais e artísticas ao longo de nossas vidas. Este conto tem, entretanto, um percurso histórico bastante longo em que a marca fundamental, assim como qualquer história da tradição oral, é a variação. (STEFANI, 2020, p. 70).

Sabe-se que o gênero literatura infantil se propagou com as histórias de Charles Perrault, porém a partir do século XVII, na Alemanha, os Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm) começaram a escrever as antigas narrativas, lendas e sagas, que “[...] eram transmitidas de geração em geração pela tradição oral. Os contos coletados pelos Grimm foram publicados com o título Contos de fadas para crianças e adultos entre 1812 e 1822. Fazem parte dessa obra os contos A Bela Adormecida, Branca de neve e os Sete Anões, Chapeuzinho, entre outras, sendo que esta última “[...] serviu de fonte de inspiração para inúmeros escritores/autores em diferentes países, sendo traduzida e utilizada em diversas línguas pelo mundo afora”.

Assim, os contos de fadas, como ficaram conhecidos, são:

[...] são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. (BETTELHEIM, 1980, p. 20 apud PEREIRA, 2014, p. 50).

Na escola, ao trabalhar com a obra, os professores podem explorar a linguagem, os personagens e os valores morais presentes no conto, além de apresentar as releituras e variações que surgiram ao longo do tempo, como o

Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque ou a versão do escritor Roald Dahl, em que a protagonista vence o lobo usando sua astúcia.

Por meio desse trabalho, os alunos aprendem sobre a importância da literatura como forma de expressão cultural e a desenvolver a capacidade de análise crítica e interpretação das obras, além de ampliar o vocabulário e incentivar a imaginação. Em resumo, o estudo de Chapeuzinho Vermelho e suas releituras pode ser amoroso e esclarecedor para as crianças e jovens.

A fantasia estimula a criatividade até de adultos, que dirá das crianças, pois faz parte do complexo universo infantil, ainda mais se tratando da criança moderna, que absorve rapidamente aquilo que lhe é ofertado pelas redes sociais. Enfatiza-se, que a escola é uma das responsáveis pelo intermédio criança e mundo fantástico, contudo, na maioria das vezes, ela se limita aos cânones e deixa as denominadas literaturas de massa de lado.

Nesse prisma, pode-se inferir que há um embate que se estabelece entre a criança que está consumindo o que as redes sociais lhe ofertam, e o professor que lhe “impõe”, de certa forma, os cânones, que muitas vezes esse profissional não tem conhecimentos mais densos sobre eles.

De acordo com o que já foi mencionado, o leitor não se identifica com as obras trabalhadas ou a forma que são articuladas, pois, em se tratando de contos de fadas, o gênero é conhecido como facilitador dos esquemas mentais das crianças.

Assim como há uma literatura infantil, percebemos que o mercado investe em outras produções culturais dirigidas às crianças e jovens, como a música e o cinema. Entretanto alguém já ouviu falar que há uma escultura ou uma pintura voltada para crianças e jovens especificamente? (KHALIL, 2020, p. 230).

As obras da contemporaneidade, querendo ou não, já são pertencentes ao universo desses pequenos leitores, portanto deve acontecer uma intersecção entre ambos. Ainda é importante destacar que muitas vezes tais releituras não vêm apenas em formato de livro físico ou digital, mas também estão presentes em videogames, no Tik Tok, em vídeos do YouTube, etc., e a criança fica exposta a uma mídia de massa muito intensa e não consegue, sozinha, consolidar conteúdos e saber aproveitar os aspectos positivos e descartar os negativos.

A formação do novo leitor é de grande responsabilidade, principalmente para nós como educadores, por isso o repertório de um cotidiano de leitura faz-se necessário.

Partindo de um trabalho realizado dentro da escola e alcançando os pais e comunidade escolar, nota-se a falta de orientação também acontece em casa, onde o pai dá o celular à criança como um elemento de entretenimento e não tem domínio nem instrui aos conteúdos a que a mesma está exposta.

Rodari (1982), em sua obra técnicas, parte de um cânone literário executa atividades criativas e de fácil execução na sala de aula. Os recontos em sua maioria adaptam aos nossos contextos trazendo elementos que fazem parte da realidade desse novo grupo considerado nativos- digitais.

A partir do clássico Chapeuzinho Vermelho, acreditando na ampliação do repertório do cotidiano de leitura a obra Chapeuzinhos Coloridos, foi escolhida para realizar a mediação entre o cânone e seu reconto dentro da sequência básica de Cosson (2006).

O prazer pelo fantástico já está desperto, considerando que esses alunos já estão imersos em um insólito como sua base, seja por meio de vídeos, séries, desenhos ou jogos. Por isso, falar em despertar o prazer pelo fantástico seria em vão, pois é algo que já vem sendo realizado cotidianamente, a “cereja do bolo” que falta é como proporcionar-lhes esse despertar pelo universo fantástico partindo de um livro ou iniciando por um elemento midiático e depois apropriando - se também de um livro.

As crianças se dedicam ao dom de criar fantasias, assim seu mundo real se reconstrói nas brincadeiras, e nessa nova projeção da realidade, seres inanimados são dotados de vida e os desejos por coisas impossíveis, como o ser humano voar, podem se tornar realidade em um piscar de olhos.

O Eixo Leitura, contido na BNCC, contempla as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador, tratando de textos que podem ser: escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Esse tipo de

trabalho se inicia desde o primeiro contato com a escola e dá continuidade nos primeiros anos da alfabetização.

Que novo fato ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra, letramento? (SOARES, Magda, 2014, p.16). Estamos situados em universo de uma cultura letrada, e nos documentos oficiais fica expresso tal condição.

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho (BRASIL, 2018, p.66).

E, se entendermos por essa ótica, o real e o imaginário não se opõem necessariamente, mas se complementam, pois o real é construído pelo imaginário e vice-versa: “[...] a realidade da literatura consiste justamente numa realidade imaginária e, portanto, neutra” (LEVY, 2001).

A narrativa fantástica tem a capacidade de concretizar um mundo de desejos do ser humano, dá a ele a capacidade de transformar o mundo no qual está inserido. Para Held (1980, p. 25) “[...] a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: [...] como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência”.

De acordo com Garcia e Batalha (2011), essa narrativa produz um universo com palavras e referências do mundo que chamamos de real, mas para evidenciar suas falhas à justaposição dessas diferenças, provoca a hesitação. Ao se alimentar do cotidiano, sem contradizer as leis que presidem o realismo literário, a literatura fantástica expõe problemas que o realismo tende a esconder, está sempre rompendo com algo ou, pelo menos, e evidenciando as forças antagônicas em ação, ela impulsiona uma constante mudança nas regras da ficção, surgindo pela “incompatibilidade “verdadeiro” e um “falso”, problematizando a “verdade romanesca” e a “mentira romântica”.

É de conhecimento geral que as narrativas encantaram e encantam há gerações, curiosamente se transportaram do papel para as telas, viraram avatars,

jogos de videogames e personagens como Chapeuzinho saíram pela estrada a fora em busca de novas conquistas e novos públicos.

Um aspecto negativo dessa nova materialização é a interrupção do poder imaginativo, pois quando trabalhamos apenas a escuta, a criança é aguçada ao desenvolvimento dos outros sentidos, já nos meios digitais o formato é entregue pronto. Porém as construções mentais podem ser elaboradas da mesma forma, criando uma interface entre a psicanálise e a literatura, muito bem delineado aqui no Brasil pelo casal Corso, na obra *Fadas no Divã*, possibilitando as construções entre o imaginoso e o verossímil.

Em Corso e Corso (2006), retiramos um fragmento de um conto famoso entre muitas pessoas pertencentes às gerações passadas:

- Para que esses olhos tão grandes?
- Para te ver melhor minha netinha.
- Para que essas orelhas tão grandes?
- Para te escutar melhor, minha netinha.
- E para que essa boca tão grande?
- Para te comer melhor, minha netinha! (CORSO; CORSO, 2006, p. 41).

Quem nunca ouviu antes esses versos que tornam esse clímax um dos mais emocionantes já vistos, em se tratando de contos de fadas, pertencentes ao cânone literário: *Chapeuzinho Vermelho*, título traduzido para a língua portuguesa. É desconhecido por muitos, o fato de que o enredo não foi escrito para crianças, do surgimento da história na França para a contemporaneidade, diversas adaptações foram feitas.

Se pensarmos apenas no trabalho com leitura, esse conto não teria atingido um público-alvo tão expansivo, pois apenas as camadas sociais privilegiadas eram vinculadas à alfabetização. Claro que as narrativas, quando feitas de maneira oral, não chamam tanto a atenção quanto nos recursos midiáticos de hoje e até trazem o maravilhoso de forma mais chamativa.

## 2.4 O caráter imaginoso dos contos de fadas por meio do universo fantástico

As crianças se dedicam ao dom de criar fantasias, por isso recriam o mundo por meio das brincadeiras. No universo infantil, seres inanimados são dotados de vida e os desejos mais profundos podem se tornar realidade em um piscar de olhos.

De acordo com Rodari (1982), existem explicações convincentes sobre a presença no mundo dos brinquedos tais como: o urso de pelúcia ou de retalhos, cachorros de borracha e outros animais, as situações apresentadas se referem à função afetiva, ilustrada nos contos de fadas.

Ainda de acordo com Rodari (1982, p.152), “A criança dorme com seu ursinho está no direito de ignorar porque o faz. Nós, mais ou menos, sabemos. Dele, a criança recebe o calor e a proteção que o pai e a mãe, naquele momento, não mais lhe asseguram com seu contato físico”.

Vigotsky (2014) salienta que durante a primeira infância os processos criativos se manifestam acima de tudo nas brincadeiras, devido ao fato de as crianças representarem, em seus jogos, muito mais do que veem.

A proposta de trabalho com o fantástico deve propor ao encantamento pelo maravilhoso que a magia dos contos de fadas nos oferece, mas sem causar alienação. Na educação das crianças na contemporaneidade, nosso erro consiste em evitar o pessimismo. “Como contrapeso à sonegação da realidade a que tende a educação que fornecemos, a ficção acaba sendo uma saída para que certas verdades se imponham” (CORSO; CORSO, 2006. p. 284).

O fantástico não é para ser utilizado com intuito de amenizar a realidade em que vivemos, mas a favor de nos condicionar a lidar com nossos problemas reais. “Ao menos uma coisa aprendi: quando se trabalha com as crianças, e se quer entender o que fazem e dizem, a pedagogia não basta e a psicologia não chega a dar uma representação total das manifestações” (RODARI, 1982, p.146).

O caráter imaginoso que possuem, em maior ou menor grau, traduzido em mitos, ou aparições da Antiguidade, ou nos monstros, ou na realidade dos tempos modernos; exposto numa forma expressiva qualquer: lenda, conto, fábula, quadrinho, etc.; descrito com beleza poética; ou em forma mais ou menos realista e livre da lisonja idiomática; dito em larga tiradas subjetivas ou em poucas e simples expressões que completam sua expressividade com desenhos e ilustrações que mais sugerem do que dizem. Essa qualidade imaginosa é que afirmará, em primeira instância, o máximo interesse

da expressão para a criança. Vida mais imaginativa do que real que caracteriza todas as etapas iniciais da criança, seu tempo de invenção para suprir o que ignora a relação com a distância que vai do raciocínio à comprovação experimental, é tão fundamental como o movimento interior de suas relações cognitivas. (SOUSA, 1978, p.37).

Dentro da perspectiva do autor, considera-se que:

O caráter imaginoso, o estudioso uruguaio explica que as crianças se interessam por narrativas que apresentam “vida mais imaginativa do que vida real”. Na visão de Jesualdo, os enredos fantásticos acompanham muito mais os movimentos interiores das crianças; o mundo imaginário delas acha-se permanentemente colado ao real, sem disjunção”. (KHALIL, 2020, p. 232).

O trabalho com o imaginoso abre as portas para a literatura infantil, pois nas páginas de um livro podemos nos deparar com muito conhecimento e diversão. John Dewey (1910) na obra “Come Pensiano” traduzido para “Como pensamos” é citado pelo autor Rodari (1982, p. 148) em Gramática da Fantasia:

As estórias imaginárias narradas por crianças possuem vários graus de coerência interna: algumas são desconexas, outras articuladas. Quando conexas, elas simulam o pensamento reflexivo; e na verdade habitualmente verificam-se nas mentes dotadas de capacidade lógica. Estas construções fantásticas precedem frequentemente um pensamento mais rigorosamente coerente e lhe preparam a estrada.

A reflexão de Dewey foi utilizada na obra de Rodari (1982) para pontuar como as crianças demonstram interesse pelo novo, quando são abordadas por coisas do cotidiano, o resultado é perda de tempo, pois “O tédio é inimigo do pensamento” (RODARI, 1982, p.149).

Por isso, para que o encontro com a literatura seja prazeroso, é necessário estímulo. Tomemos como exemplo a contação de uma história, caso seja lida convidando a criança a participar do processo de criação, propondo-lhe pensar sobre o que poderia acontecer com determinado personagem em uma determinada situação, o interesse em interagir com o texto com certeza será maior. “Isso não quer dizer que tenhamos de mantê-las num mundo de fantasia e alienação. Pelo contrário: crianças modernas adoram opinar, são filhas de um ideal democrático e não aceitam nada que não tenham compreendido ou elaborado” (CORSO; CORSO, 2006, p. 283)

De fato, ao entrar em contato com um livro a criança terá maiores possibilidades de exteriorizar seu imaginário, por conseguinte se expressar melhor no mundo real, pois este se relaciona intrinsecamente com a fantasia.

É de suma importância o trabalho do educador como mediador desse processo e é por intermédio de sua conduta que o despertar literário pode acontecer ou não.

De fato, mesmo preservando as crianças em seu meio é impossível evitar que tenham contato com outras e dentre esse contexto de socialização, “[...] as histórias são uma espécie de linguagem comum entre ele, portanto também inclui os itens populares e por vezes indigestos do cardápio” (CORSO; CORSO, 2006, p. 284).

Indiscutivelmente, os cânones literários são considerados obras primas, na condição digna de estudo e de permanecerem atemporais. Mas se vivemos em outro contexto com outros valores, como ainda se fazem válidas?

O clássico Chapeuzinho Vermelho, escrito na época da Idade Média e oralizado por camponeses ainda faz sucesso com as crianças e fãs de Youtubers. Essa situação norteia um trabalho literário que unifica o cânone e suas novas versões.

Acreditando na ampliação do repertório do cotidiano de leitura a obra Chapeuzinhos Coloridos, essa obra foi escolhida para realizar a mediação entre o cânone e seu reconto dentro da sequência básica de Cosson (2012).

## **2.5 A garotinha da capa vermelha**

A dócil garota da capa vermelha, um clássico de gerações, ainda é sucesso pelos apreciadores de Tik Tok, no mundo das redes sociais, pertencentes às denominadas gerações Z<sup>4</sup> e Alpha<sup>5</sup>. “Era uma vez uma pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver. Sua mãe era louca por ela e a avó, mais ainda. Esta boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno capuz vermelho” (TATAR, 2004, p. 336).

Um fato intrigante é que no mundo contemporâneo a menina ainda é reconhecida pelas feições medievais: vestido, meias, sapatilhas, tranças nos cabelos e a famosa capa vermelha, que dá nome à personagem em sua versão traduzida para

---

<sup>4</sup> A Geração Z é a definição sociológica para a geração de pessoas nascidas, em média, entre a segunda metade dos anos 1990 até o início do ano 2010.

<sup>5</sup> Geração Alfa é o grupo demográfico após a Geração Z. Os pesquisadores e a mídia usam o começo da década de 2010 (ou início de 2011) como o início e o meio de 2019 como o fim.

o português: Chapeuzinho Vermelho. De fato, a narrativa contém traços de atemporalidade, não podemos discordar.

Mesmo nesse trecho mais sensacionalista, que Chapeuzinho satisfaz a vontade do Lobo, pode sim ser trabalhada de forma sutil na contemporaneidade, pois a problemática ainda se faz muito atual. Abuso infantil, estupro, desaparecimento de crianças ainda fazem parte da sociedade de hoje, mesmo sem termos um bosque e um Lobo à espreita.

Na primeira versão Francesa (1697), o cenário era muito diferente das vivências de hoje, pois se tratava de vilarejos e camponeses, já que na época não havia uma mídia com campanhas e veículos de grande alcance como hoje, então os contos eram a melhor opção para se transmitir uma mensagem.

O papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão. Por isso, o confronto ou comparação entre culturas- que é, em essência, o que está presente tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais-é, básica e primordialmente, um confronto ou comparação entre os usos da língua numa ou noutra cultura. (SOARES, 2001, p. 16).

À luz desses fatos, pensemos no contexto em que tais histórias inventadas em vilarejos eram combustíveis para aquecer a alma em noites de inverno rigorosos e de fato trazem implicações culturais. A moral sofreu adaptações e também a troca do público-alvo, pois o entretenimento, antes do adulto, não é o mesmo para a criança. “Charles Perrault publicou a primeira adaptação literária de Chapeuzinho Vermelho em 1697, mas poucos pais se dispunham ler aquela versão do conto para os filhos, pois termina com o “lobo mau” jogando - se sobre Chapeuzinho Vermelho e devorando-a” (TATAR, 2004, p. 28).

A versão descrita claramente não se dedicou a atingir o público infantil, mas como a colocação abaixo, o bom escritor não se prende a demandas sociais de elementos como: público ou mercado.

Um bom escritor não escreve livros adequados a essa ou àquela faixa de público. O grande perigo que ronda a literatura é ser rotulada a priori como infantil, juvenil ou adulta. Uma obra agrada os leitores

crianças, jovens ou adultos não pela sua adaptabilidade ao público, mas pela sua qualidade literária. (RICHE, 2020, p. 54).

A garota da capa vermelha mais famosa dos contos de fadas e seus respectivos recontos (orais, literários e midiáticos), se revela em multifacetada. De maneira perspicaz, a personagem recebe desfechos diferentes, conforme o autor e o tempo em que a história é recontada “A Chapeuzinho Vermelho dos Grimm (literalmente, “Gorrinho Vermelho”) também apagou todos os vestígios da jocosidade erótica das versões orais e pôs a ação a serviço do ensinamento de lições à criança dentro e fora do livro” (TATAR, 2004, p. 29).

Revelando a garota como ingênua, e que se deixa enganar por qualquer lobo mau, esse caminho não tem volta; ora astuta, que mesmo enganada, a princípio se livra da situação; ora se deixa enganar e para que o final não choque tanto com tragédias o personagem do caçador vem ao resgate ou, por fim, emponderada que mata o lobo e faz dele um casaco de pele “Hoje em dia não é tão fácil enganar meninas como antigamente” Thurber conclui na lição moral, anexada ao conto (TATAR, 2004, p. 29).

Figura 7 – Chapeuzinho Vermelho e o Lobo"-Gustavo Doré - Pintor e ilustrador francês (1832-1883)



Fonte: Tatar (2004)

O lobo e Chapeuzinho Vermelho se olham, cada um tentando captar o que está na mente do outro. Observe-se como as linhas do corpo do lobo se harmonizam com as do tronco da árvore, como ele mostra o rabo e as ancas para o espectador, e como examina a menina, que parece estar apontando o caminho para a casa da avó. (TATAR, 2004, p. 33).

Na versão anônima, a menina dócil e ingênua é substituída pela astuta que já não precisa mais de um herói para salvá-la.

“Oh, vovó, que boca grande você tem!”  
 É para comer você melhor, minha filha!”  
 Oh, vovó estou muito apertada. Deixe-me ir lá fora”  
 Faça na cama, minha filha.  
 Não, vovó, quero ir lá fora.”  
 “Está bem, mas não demore.”

O lobo amarrou na perna da menina um cordel feito de lã e deixou-a ir lá fora.

Quando saiu, a menina amarrou a ponta do cordel a uma ameixeira no quintal. O lobo ficou impaciente e disse: “O que está fazendo aí fora? O que está fazendo?”

Percebendo que não havia resposta, ele pulou da cama e descobriu que a menina escapara”. (TATAR, 2004, p. 335).

Na versão de Perrault, a pobre menininha não teve tanta sorte “É para comer você. E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho Vermelho e a comeu” (TATAR, 2004, p.338). Percebe-se a representatividade de uma versão literária de um conto disseminado na cultura oral dos contadores de histórias.

Fazendo válidas as proposições do psicanalista austríaco Bruno Bettelheim sobre a capacidade de sobrevivência dos melhores contos de fadas, encantando de páginas de livros a telões, as crianças de hoje, a fim de corroborar em seus conflitos internos. “Chapeuzinho Vermelho toca em muitas angústias da infância, mas especialmente naquela que os psicanalistas chamam “o medo de ser devorado” (TATAR, 2004, p. 29).

Em se tratando de rompimento de padrões, imaginemos a cor da vestimenta trocada, substituindo o vermelho por lilás, por exemplo. Seria possível fazer automaticamente a verossimilhança? Usando roupas de camponesa e tendo atitudes de um período da Idade Média, todos reconhecem a personagem, mas já a versão de paródia pode gerar conflitos e espanto.

O conto ficou mundialmente conhecido por meio da contação de história passada de pai para filho e a história de cenário campesino foi sendo contada e recontada, assumindo versões de Perrault à podcasts em uma infinidade de releituras.

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas são lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. (ROJO, 2012, p.39).

De acordo com Cosson (2012),

Por meio da leitura literária, temos o acesso a uma grande diversidade de textos, fazendo parte integrante do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas. Compreende-se como a competência de fazer o mundo com palavras, a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar.

O que nos aproxima das versões originais possui maior aceitação, é por ser algo mais familiar. A intertextualidade muitas vezes não é bem-vinda, pelo motivo da rejeição. Nota-se que a imagem pioneira fica eternizada em nossas mentes e nos aproxima da narrativa, isso é algo involuntário, como quando assistimos a um filme dublado nos aproximamos do personagem e quando o dublê é trocado parece que perdermos a conexão com o personagem.

A “intertextualidade” designa essa transposição de um (ou vários) sistema(s) de signos noutro, mas como este termo foi frequentemente tomado na acepção banal de “criticadas fontes” dum texto, nós preferimos-lhe um outro: transposição, que tem a vantagem de precisar que a passagem dum a outro sistema significativo exige uma nova articulação do tético - da posicionalidade enunciativa e denotativa. (KRISTEVA apud JENNY, 1979, p.13).

Em consonância com o que foi exposto, se mostra importante compreender o texto literário como conduzido pela duplicidade “escrita/leitura”, denominado como “um feixe de conexões”, passando de uma relação individual (intersubjetiva) a um nível coletivo, ou seja, estabelecidas no conjunto dos textos.

Mostra Bakhtin que existem gêneros mais flexíveis e outros mais estereotipados. Entre os mais criativos estão os da intimidade familiar ou da amizade e os da esfera da literatura. Entre os mais estereotipados estão certos textos da vida cotidiana (as saudações, por exemplo) e da vida prática (uma bula de remédio, por exemplo). (FIORIN, 2011, p.56).

Goldin (2006) ressalta que a palavra escrita, desde sua invenção em tempos remotos, vem cobrando maior relevância nas práticas sociais. Temos transformado o

sentido de ler e escrever, a utilizando de mil maneiras diferentes. Ao me remeter à história, proponho-me a ampliar horizontes dos que trabalham com os livros, crianças e leitura, na cultura entendida em seu sentido mais extenso.

Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e leite para sua avó. Quando caminhava pela floresta; um lobo aproximou-se e perguntou-lhe onde ia.

-Para a casa da vovó.

-Por qual caminho, o dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa, cortou a carne em fatias e colocou numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e deitou-se na cama, à espera.

Pam, pam.

-Entre querida.

-Olá, vovó. Trouxe um pouco de pão e leite.

-Sirva-se

Também, querida. Há carne e vinho na copa. A menina comeu o que foi lhe oferecido, enquanto o gatinho dizia: “menina perdida! Comer a carne e beber o sangue da avó!”

Então, o lobo disse:

- Tire a roupa e deite-se comigo.

-Onde ponho meu avental?

-Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.

Para cada peça de roupa (...) a menina fazia a mesma pergunta e a cada vez o lobo respondia:

-Jogue no fogo...(etc.).

-Quando a menina se deitou na cama, disse:

-Ah vovó! Como você é peluda.

É para me manter aquecida, querida.

-Ah vovó! Que ombros largos você tem.

(etc., etc., nos moldes do diálogo conhecido, até o clássico desfecho):

-Ah vovó! Que dentes grandes você tem!

É para comer melhor você, querida!

E ele a devorou! (KEHL, 1998 apud CORSO; CORSO, 2006, p.15).

Contado dessa forma, o trecho narrado acima talvez não desperte tanto encanto quanto em um podcast ou vídeo. Aliás, no enredo se mescla suspense e drama, trazendo a percepção que não é destinado a crianças.

Essa versão francesa choca e traz um fundo sexual, pois no desenrolar de seu clímax, no qual a menina inocente tira peça por peça de roupa antes de ser devorada pelo lobo, ela simplesmente poderia ser engolida por ele de imediato. Mas no diálogo: vovó (lobo) e menina, a nudez é trazida em forma de *strip-tease*, sem contar o fato de que nesse conto também a garota nua se deita na cama com o lobo, diferente do

retratado em outras releituras. Nessas a garotinha apenas observa e faz as perguntas, sem se deitar na cama.

Em versões posteriores a Perrault, paira sob o leitor um ar de profanação, no qual a inocência de uma menina é tirada por um estranho e isso ocorre por ter se deixado enganar pelo primeiro que apareceu, consequência de sua desobediência à mãe. A inocência se contradiz ao tom macabro e gótico do conto em que, iludida, a menina é levada.

Segundo os dizeres de Kehl<sup>6</sup>, contido na obra *Fadas no Divã* do casal Corso (2006), o conto de Perrault, na França, remete a uma tradição camponesa do século XVII, e se encerra com o desfecho apontado acima.

Não possui possibilidade de mudança para tais atitudes bruscas, não haverá caçador corajoso para matar o lobo e resgatar a pobre Chapeuzinho e sua querida avó, também não fazem parte da estrutura um final feliz, nem uma moral da história, termos inseridos apenas posteriormente. Outro traço que não se articula ao contexto habitual da literatura infantil, é a evidência, o fato de o conto não ter o intuito de ser endereçado a uma criança, enfatizando que atitudes inconsequentes não têm volta e o famoso “Happy End”, aguardado pelas crianças, ainda não se materializa na primeira versão.

Parece-me que, se queremos dar conta da forma como as crianças se constituem como sujeitos a partir do contato com a literatura, devemos colocar o acento na apropriação, e isso nos remete a um duplo movimento, proposto por <sup>7</sup>Paul Hazard: a literatura roubada pelas crianças, embora não fosse escrita para elas, e a literatura desprezada pelas crianças apenas de ter sido dedicada a elas, pois como em todo processo de definição da identidade, tanto a apropriação quanto repúdio são significativos. De fato, não podemos esquecer que ambos se dão numa multiplicidade de práticas culturais, e não somente durante a leitura silenciosa de um livro. (GOLDIN, 2006, p. 58).

A literatura de Perrault não era, nem de longe, pensada como algo do universo infantil, mas o porquê se explica em um embasamento histórico da configuração da etimologia da palavra criança e a constituição do universo infantil da época. Áries (2006) pontua, a partir da análise de elementos iconográficos, que a afetividade com

---

<sup>6</sup> Maria Rita Kehl autora do capítulo “A CRIANÇA E SEUS NARRADORES” do livro *FADAS NO DIVÃ* (Diana Linchenstein Corso e Mário Corso).

<sup>7</sup> Paul Hazard historiador francês e membro da Academie Française; autor da obra *A Crise da Consciência Europeia - 1680-1715*.

relação às crianças são construções históricas inexistentes até o final do século XVII, tanto que nem eram representadas em retratos ou telas da época.

O historiador francês trata do assunto em sua obra “História social da infância e da família”, traz o prisma de uma representatividade infantil de criança como adultos em miniaturas, sempre integrantes de um mundo adulto, compartilhando dos mesmos aspectos, como o lazer e a aprendizagem, e ainda faz uma ressalva sobre o trecho bíblico do evangelho em que Jesus pede que venha a ele as criancinhas.

Tal subsídio serve para entendermos as representações sociais construídas em torno da infância, pois a princípio antes da descoberta da infância de fato a criança não era representada. O trecho do evangelho comprova esse segundo plano em que a criança era representada.

Inicialmente a criança era representada como um adulto em miniatura, mas essa representatividade bíblica revela o oposto, como uma fase da vida em que o ser ainda não está corrompido pelas vaidades e desvios de caráter do mundo adulto, como os contos de fadas

Alguém já conheceu alguma criança que fosse orgulhosa ou que possuísse como também é abordado pelos contos de fadas.

### 3 METODOLOGIA

No presente capítulo intencionamos apresentar o corpus do nosso trabalho, que foi realizado por meio da pesquisa-ação, no qual a proposta de intervenção consiste em uma mediação do letramento literário a partir da Sequência Básica (SB) de Cosson (2006), as quais serão desenvolvidas por meio de oficinas sistematizadas. Cosson (2006) conceitua o texto literário como um labirinto de palavras, levando o leitor a se perder ou a se encontrar, de forma que a saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele.

A princípio, discorreremos sobre a proposta de intervenção e o contexto em que foi aplicada, apresentando brevemente fatores como: o perfil escolar da instituição da pesquisa, o perfil da turma, a organização das vivências trabalhadas, seguindo os passos da Sequência Básica nas oficinas interventivas, bem como o diário de bordo como recurso durante as oficinas e o produto final, em formato de Caderno de Atividades, impresso individualmente para o aluno.

A pesquisa-ação foi realizada como metodologia, conforme os preceitos de Thiollent (1985), para o qual se concebe o objeto de investigação como algo que não está isolado da realidade do pesquisador nem dos sujeitos envolvidos, um método que busca soluções para problemas reais. Assim, pesquisadores e participantes estão envolvidos de forma operativa e participativa.

Por meio dos passos da SB: motivação, introdução, leitura e interpretação, o trabalho da pesquisadora iniciou-se com a leitura das obras infantis endereçadas para tal faixa etária, a qual foi eleita para a execução desta pesquisa a obra: *Chapeuzinhos Coloridos* (José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta), na perspectiva dos contos de fadas e sua infinidade de recontos infantis.

Neste percurso, também está a elaboração de um diário de bordo para caracterização da turma, unidade escolar, dados dos docentes, discentes e sondagem inicial. O diário de bordo materializa o cotidiano escolar e as minuciosidades que ocorrem, servindo como complemento para nossa pesquisa.

A proposta de intervenção foi pensada para apresentar o processo de Letramento Literário, mostrando sua eficácia em anos iniciais de alfabetização, nos quais os alunos já se encontram em processo de letramento. Foi intencionado o

contato com a leitura, mesmo em meio a tantas informações e tecnologia, trazendo-a como uma aliada.

Essa consideração sobre os novos e multiletramentos, e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar.

Os vídeos e recursos digitais não são dispensáveis, porém são complementares à leitura literária, mas a problemática é que talvez as crianças estejam sendo condicionadas apenas aos recursos midiáticos.

O objetivo principal é a realização de uma proposta pedagógica a fim de proporcionar um contato com o gênero contos de fadas em um período em que as crianças estão em fase de letramento. Apresentamos em nossas aulas uma temática voltada ao carácter imaginoso do despertar fantástico, em que se iniciou uma preparação por meio de uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema, tomando conhecimento dos documentos oficiais, uma reflexão sobre as práticas literárias e do letramento literário.

### **3.1 Um pouco sobre o contexto da intervenção**

A proposta de aplicação foi aplicada na Escola Blandina Vasconcelos Alamy, a qual atende de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I, pertencente à rede municipal de Educação de Buriti Alegre (GO).

A unidade escolar citada é muito bem localizada e conceituada, por isso o número de matrículas e salas crescem a cada ano, suas raízes originam de uma escola particular e isso fez com esse perfil permanecesse mesmo após a localização. A Escola Blandina Vasconcelos Alamy-Dona Dinoca - percorreu uma grande trajetória no decorrer desse projeto de municipalização, seu primeiro ano foi em um antigo prédio de uma escola particular que fechou devido à pouca demanda e outros motivos.

O antigo nome da unidade era denominado de Colégio Paroquial Nossa Senhora D'Abadia, uma instituição filantrópica, sendo o prédio pertencente à diocese da paróquia de Buriti Alegre e a direção particular com financiamento de meia bolsa para alunos de baixa renda, ofertadas pela prefeitura, que quando foi fechado a município o alugou, sendo que o mesmo pertencia à igreja.

Ao iniciar a municipalização da primeira fase do Ensino Fundamental, conseqüentemente ocorreu um crescimento de demanda e para supri-la o prefeito que estava em gestão realizou uma extensão da Escola Municipal Maria Inez Naves, no prédio do antigo Colégio Paroquial, recebendo o apelido de “Paroquinez”. A dimensão da municipalização cresceu e a lei municipal criada e sancionada legaliza a criação da Escola Municipal Blandina Vasconcelos Alamy-Dona Dinoca.

A escolha da referida escola como cerne desta pesquisa não se deu ao acaso. O programa de mestrado profissional em Letras – ProfLetras - em âmbito nacional, traz em suas exigências que o professor pesquisador atue na unidade escolar em que a pesquisa será aplicada, reiterando-se que neste caso os alunos participantes não tiveram suas imagens divulgadas no estudo.

Excepcionalmente, no período da pandemia tivemos a opção de escolher aplicar ou não nossa proposta ou apenas elaborar reflexões e/ou hipóteses, devido ao regime de aulas não-presenciais. Em meio às determinações estaduais e municipais, a escola Blandina voltou a funcionar a partir do mês de setembro de 2021, seguindo todos os protocolos de segurança.

Dessa forma, a proposta interventiva desta pesquisa-ação foi aplicada no ano letivo de 2022 na turma no primeiro ano C do Ensino Fundamental I, na qual os alunos participaram da pesquisa por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais e responsáveis, autorizando tais vivências, sendo que a escola de aplicabilidade é no município de Buriti Alegre, Goiás.

O termo foi encaminhado para casa de forma impressa e colocado na pasta elástica junto as atividades rotineiras dos alunos, no grupo de WhatsApp também forma postados informes sobre o documento enviado aos responsáveis.

O projeto contou com vinte e um participantes para catalogação e análise de dados, pois na sala de aula estavam matriculados e cadastrados no censo escolar vinte e dois alunos, porém uma criança não fez a devolutiva. Apesar de prorrogar o período para devolutiva do termo assinado não se obteve sucesso com essa criança que se encontrou faltosa, a escola realizou um trabalho de busca ativa e conversa individual com os pais não obtendo sucesso.

Neste caso em específico a criança participou de parte das oficinas, isso quando se encontra presente na escola. Porém para a análise de dados suas produções individuais não foram coletadas para análise de dados.

Ao que se refere ao espaço físico do ambiente escolar analisado, este está de acordo com o censo escolar, cujas informações estão contidas no site no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

As oficinas trabalharam alterando a metodologia tradicional e digital, de fato as atividades exceto as orais, foram voltadas à produções individuais, devido ao fato de que durante o período que o projeto foi redigido, houve medidas do protocolo da covid-19, por isso não foram realizadas atividades de desenvolvimento em grupo e contato muito próximo.

### **3.2 Proposta de intervenção**

O projeto foi realizado por meio de oficinas sistematizadas que ocorreram por meio da pesquisa-ação na BNCC de Língua Portuguesa destinada do 1º ao 5º ano, em que as práticas de linguagem contemplam os campos na vida cotidiana e artístico-literário, o primeiro trata relativamente da participação em situações de leitura, visto que estas podem ocorrer em diferentes contextos e espaços, sejam eles doméstico, familiar, escolar, cultural ou profissional.

A visão de multiletramentos foi de suma importância, principalmente na orientação das práticas sociais de leitura e escrita, contemplando o ensino-aprendizagem e seus processos sociais. “Os letramentos escolares foram significativamente ampliados com mudanças culturais e tecnológicas no processo de alfabetização dos alunos, com predominância dos textos multimodais” (ROJO, 2012, p. 40).

A leitura e a proposta com leitura/escuta compartilhada, autônoma e oral, ocorreu a partir de objetos do conhecimento que corroboram para tal pesquisa, por meio de leitura de imagens em narrativas visuais; formação do leitor literário (um dos propósitos norteadores para a pesquisa); Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica; Contagem de histórias; Leitura de imagens.

A professora mediadora/pesquisadora, em uma linguagem clara, explicou à turma que eles se deparariam com um universo de magia e aventuras literárias, consequentemente eles já se encontravam preparados para o trabalho como uma turma muita atenta. Foi explicado no dia em que o TCLE foi enviado aos responsáveis,

muitos perguntaram se leríamos o livrinho e faríamos aquelas tarefinhas da folha que a mamãe assinou.

Ao se trabalhar com Letramento Literário, a intenção da pesquisa é tornar a leitura como algo familiar, assim como tecnologia se aplica ao cotidiano deles como algo tão presente. Apresentar-lhes a leitura não como ato limitado aos livros, mas pensar no caráter imaginoso.

A proposta literária com a obra “Chapeuzinhos Coloridos”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, foi a obra literária escolhida para fundamentar tal estudo, sendo que o arcabouço teórico contribuiu para reflexões e a realização desta proposta.

Já o Caderno de Atividades contemplou: a motivação (por meio de um texto visual); a introdução (aula expositiva e dialógica sobre o trabalho que foi desenvolvido, autor, obra e temática); atividades interpretativas; produções orais, escritas e culminância do projeto no espaço da sala de aula.

Reiterando-se que para atingir os objetivos apontados nesta pesquisa, primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico para fundamentar e embasar a prática que foi realizada por meio de oficinas e a suplementação dos documentos oficiais, que também foi fundamental para o estudo.

O Caderno de Atividades foi criado pela pesquisadora, tomando como base a sequência básica de Cosson (2006) e as práticas educativas da Gramática da fantasia, de Giani Rodari e seu universo de palavras e imaginação. O gênero escolhido contribuiu para o desenvolvimento da abordagem dos contos de fadas.

Ler para eles não é um hábito estranho, diariamente estudam sílabas e leituras de apostilados e os que conseguem concluir o material, considerados leitores fluentes, são estimulados com a leitura de um livro literário.

A proposta com as oficinas interventivas contemplou os pilares da BNCC e o Documento Curricular para Goiás – DC-GO, em se tratando de ensino da língua e uma proposta sob o prisma dos quatro eixos de ensino de língua portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade, semiótica, leitura e escrita, em um ano escolar em que as crianças se encontram em processo de letramento.

Intencionou-se explorar o sentido de textos escritos, orais e multissemióticos, dessa forma as atividades de leitura contribuem para o desenvolvimento de

importantes habilidades, que vão do levantamento de hipóteses, posicionamentos críticos e leitura compartilhada.

Leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos, realização de procedimentos; conhecimentos, discussão e debates sobre temas sociais relevantes; sustentar reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimentos que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p.69).

O Quadro 2 dispõe de um sistema organizacional de sequência de aulas, de acordo com os recontos da obra “Chapeuzinho Coloridos”, as principais habilidades da BNCC, que nortearam cada aula.

Quadro 2 - Organização das vivências trabalhadas em oficinas interventivas

PASSOS	OFICINAS INTERVENTIVAS	HABILIDADES DA BNCC TRABALHADAS	NÚMERO DE AULAS
<b>MOTIVAÇÃO</b>	<p><b>-Oficina I</b>  <b>Decomposição da palavra MAGIA e Narrativa visual “A bruxinha Zuzu” Eva Furnari.</b></p> <p>-Aula 01-</p>	(EF15LP Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	-01 aula 50 minutos;
<b>INTRODUÇÃO</b>	<p><b>-Oficina II –</b>  <b>Conhecendo a obra Chapeuzinhos Coloridos.</b></p> <p>-Aula 02-Tomando conhecimento dos autores, explorando o livro Chapeuzinhos Coloridos visualização da obra em um todo; desenhando rosto nos personagens;</p>	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos	-01 aula
<b>EXPERIÊNCIA LITERÁRIA</b>	<p><b>-Oficina III-Leituras</b></p> <p>- Aula 03-Acesso digital por QR Code a obra Chapeuzinhos Coloridos e Leitura coletiva com projeção no Datashow;</p> <p>-Aula 04 Leitura intervalar da versão de cunho tradicional da obra:<a href="https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho">https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho</a>.</p> <p>-Divertiquiz- lembrando o enredo de Chapeuzinho Vermelho</p>	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	-02 aulas

<b>INTERPRETAÇÃO</b>	<b>Oficina IV-Atividades e Dramatização</b>  -Aula 05 -Atividades com registro escrito, desenho e pintura.  -Aula 06, 07 e 08- Dramatização e Culminância na escola;	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	-04 aulas
<b>ORALIDADE</b>	<b>Oficina V- Oralidade</b>  -Aulas 08 e 09 – Roda de conversa e recontos do conto Chapeuzinhos Lilás;  - Aula 10- Culminância e socialização do projeto;	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	-03 aulas

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3 Diário de bordo: construção do perfil da turminha do 1º “C” vespertino

O diário de bordo foi de extrema importância para traçarmos o perfil da turma em que a intervenção foi aplicada. A sala do primeiro ano vespertino é composta por 22 alunos, que em sua maioria frequentam a escola regularmente.

Um aspecto a ser ressaltar, é que alguns dos alunos pertencentes a essa sala já foram alunos da pesquisadora no ciclo da educação infantil, no ano de 2020, que teve em média um mês de aulas regulares. Levando em consideração esses fatores, é notório que foi uma turma prejudicada devido à covid-19, pois o primeiro contato com a escola foi rompido, devido à pandemia.

Nesse período as aulas passaram a ser ministradas em plataformas digitais, e no caso do município de Buriti Alegre, usamos a plataforma *Google Meet*, escolhida para a transmissão em tempo real, porém para faixa etária de quatro anos (idade que os presentes educandos tinham na época), esse trabalho se tornou minucioso e delicado para que esse primeiro contato com contexto escolar não se tornasse traumático.

Os alunos que frequentavam as aulas nesse formato, em minoria, muitas vezes se queixavam da falta de um contato físico com o professor. Sem maturidade para entender o motivo daquilo estar acontecendo, em alguns casos se recusavam a realizar as atividades propostas.

No ano de 2021, o município de Buriti Alegre continuou ministrando suas aulas pelas plataformas digitais, porém desta vez os professores se deslocavam até a suas respectivas unidades escolares para usufruir dos recursos da instituição para ministrar aulas mais tecnológicas e obter suporte dos aparatos tecnológicos disponíveis, além de poderem contar com ajuda do coordenador pedagógico.

Contudo, sabe-se que muitos ainda têm dificuldade para dominar a tecnologia, mas este não era o único entrave com que se deparavam no cotidiano do regime de aulas não-presenciais, havia dias em que a internet estava instável, por isso não se tornava um processo democrático.

Alguns casos eram por não terem internet a sua disposição, em outros casos havia crianças que não tinham um aparelho celular disponível para acompanhar as aulas propostas. Dessarte, deve-se ressaltar que algumas famílias possuíam o aparelho celular, porém havia casos com mais de um filho estudando nesse regime, o que dificultava esse acompanhamento pela falta de smartphones disponíveis.

O estado de Goiás, a fim de otimizar o trabalho e reduzi-lo para o tempo esperado, dividiu a matriz estruturante em cortes temporais, os quais priorizavam os conteúdos mais relevantes. Esse cenário atípico trouxe mudanças não só na metodologia das aulas, mas também em sua carga horária, que foi diminuída para atender o regime de aulas não-presenciais. Dessa forma, as habilidades tiveram que ser reduzidas, sendo que essa matriz ainda é a mesma que está sendo utilizada no ano de 2022.

Outro procedimento de relevância é a utilização das atividades da *net* escola, disponibilizadas em um *drive*, este foi outro recurso que surgiu nesse período pandêmico, essas ferramentas também estão sendo utilizadas pelos primeiros anos e também pelos demais.

### 3.4 Caderno de Atividades

O presente relatório é composto por uma proposta, a qual traz ao professor um produto enriquecedor para suas aulas. Realizada por uma pesquisadora/professora, salienta-se que a mesma tem conhecimento que o produto desta pesquisa não é um manual, nem receita de um bolo a ser seguido, desconsiderando o contexto do “chão da sala de aula”.

Entende-se que muitas teorias educacionais são discutidas e o tópico da leitura em sala de aula também é um desses assuntos, principalmente em se tratando em leitura para crianças. No âmbito do Profletras, as pesquisas para essa área são escassas e muito se fala em literatura juvenil, mas a decisão em trabalhar com as crianças é uma tentativa ousada.

Uma preocupação de uma letróloga que resolveu realizar um despertar literário desde os anos iniciais.

Assim, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/ Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos. (BRASIL, 2018, p. 91).

O Caderno de Atividades é uma proposta educativa que unifica atividades que contemplem a alfabetização e o letramento, por meio do despertar do encantamento pelas histórias. As oficinas estão dispostas em uma sequência de 03 aulas, previstas para os 50 minutos, mas pretende-se realizar a elaboração de mais aulas com as sugestões da banca de qualificação.

O trabalho com oficinas sistematiza as aulas, podendo estas serem utilizadas no decorrer de um projeto ou nas aulas como atividades permanentes. Compreende-se a existência das particularidades de cada turma, por exemplo, esta que destinamos nossas oficinas é o primeiro ano que tem mais facilidade na execução e realização

das tarefas propostas. Por isso, posteriormente, as oficinas são flexíveis e a quantidade de aulas pode ser alterada para atender cada turma.

Depois de aplicadas as atividades, um registro sobre esse processo foi realizado no diário de bordo para acompanhar e elaborar mais estratégias para suprir as dificuldades encontradas.

A construção de um portfólio também é uma das metodologias desta pesquisa, proposta em sequência e anexada a uma pasta grampo. Antes da primeira oficina, tivemos a aula de apresentação, na qual fez-se a motivação.

No primeiro momento, foi trabalhado um “encantamento pela leitura” por meio do instrumento da varinha mágica, logo após a contação de história da bruxinha Zuzu. Nessa parte pode ser perguntado aos alunos quem gosta de magia e se eles querem ter uma varinha mágica. Sugere-se então a confecção de uma varinha mágica para esse momento. Cosson (2012) relata em sua obra que as motivações sempre foram bem recebidas, pois o elemento lúdico que elas contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária.

A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar a sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas, sim, se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos.

Aqui vale a pena lembrar que a didatização da literatura é um mecanismo escolar legítimo (COSSON, 2012, p. 56-57). Já parou para pensar no que te traz motivação a realizar uma tarefa desafiadora? Se para nós adultos é difícil, imaginemos para a criança, principalmente acostumada em frentes às telas, pegar em um livro parece algo diferente da sua realidade de nativo digital.

Na sequência ocorreu a introdução, mostrando a capa do livro e citando o nome do autor, as crianças foram avisadas que a história que já conhecem da Chapeuzinho, desta vez será diferente e que existem outras versões de contos que já conhecemos e que é muito válido aprendermos mais e darmos uma chance para o novo. Todos são convidados para passear por um bosque mágico com criaturas fantásticas e devem se preparar para que essa viagem aconteça com sucesso.

Na primeira página, os alunos preencheram com seu nome a forma que conseguiram, cursivo/bastão, em seguida foi feito um trabalho de observação da imagem, explorando a linguagem verbal e não verbal, a metodologia proposta foi a discussão oral em grupo, na qual a professora fez a mediação, instigando os alunos com perguntas (Quem são? Onde estão? O que tem na cesta?).

#### **4 LETRAMENTO LITERÁRIO NA CONSTRUÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR: VIVÊNCIAS E ANÁLISES OBTIDAS POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO**

Neste capítulo, abordamos a parte em que a teoria deste trabalho converte em prática na sala de aula, por isso as atividades aplicadas nas oficinas sistematizadas foram elaboradas privilegiando o despertar pela leitura literária, mas se trata de uma leitura em um sentido mais amplo, rompendo com o mero significado apenas de colocar o texto como um pretexto. Se trata de um trabalho de fruição literária, a qual constitui uma relação dinâmica entre texto e leitor, criando vínculos com o meio sociocultural.

Os meses de outubro, novembro e dezembro do ano letivo de 2022 foram escolhidos para aplicação das oficinas interventivas, levando em consideração a faixa etária da turma escolhida e o fato da alteração da data da copa.

Após o segundo semestre, as crianças em ciclo de alfabetização, estão mais adaptadas ao contexto escolar e familiarizadas com a rotina diária e ao universo do letramento, portanto o projeto supostamente apresentaria resultados mais positivos.

As atividades foram agrupadas sequencialmente em um Caderno de Atividades, cada docente recebeu uma cópia para um trabalho exequível de forma contínua. Os discentes já estão habituados ao trabalho com apostilas e fichas para colagem no caderno, elaboradas pelas professoras, por isso se familiarizaram fácil com tal método.

Em uma proposta de multimodalidade, em busca de um encontro com o letramento literário, as tecnologias também foram utilizadas por meio do acesso rápido a obras pelo QR Code e exposição no Datashow.

A pesquisadora, vendo a familiarização que os educandos já possuíam com o material impresso, e pensando na melhor forma de efetivar a matrícula da proposta da pesquisa efetivar a proposta contida na presente dissertação, outros recursos metodológicos também foram inspirados na obra Gramática da Fantasia.

O livro escolhido como o principal desta pesquisa foi Chapeuzinhos Coloridos, a pesquisadora o elegeu como a chave da pesquisa por recontar um clássico atemporal e de maneira divertida e inesperada.

A aplicação foi um desafio até maior para a pesquisadora do que para as crianças, pois se tratava de condicionar o aluno a pensar no intermédio da sequência básica de Cosson (2001). Algo que aparenta ser fácil, mas sair do ciclo vicioso de

nossas aulas é inusitado, e por mais que nos permitamos trabalhar em aulas dinâmicas, talvez não realizemos uma motivação suficiente.

Acontece que estamos cansados, entediados, já sabemos as possíveis respostas para questionamentos propostos. Embarcar em uma aventura nova e deixar velhos hábitos de lado, foi facilitada a oportunidade de vivenciar a proposta do programa do ProfLetras, ou seja, aperfeiçoar novos saberes e métodos àqueles já conhecidos.

#### **4.1 A motivação**

A aula iniciou com a exploração do tema magia, como o primeiro passo da sequência básica de Cosson (2001) e a fim de se explorar literalmente a temática, a pesquisadora registrou no quadro a palavra "M" na ordem vertical e pediu que os alunos dissessem o que viesse em suas mentes, palavras aleatórias como, por exemplo, música, mundo, mágica, etc. Em sequência, a atividade oral foi reproduzida, a vez seguinte foi da letra A, responderam: abracadabra, Asghard, etc.

Na vez da letra G, surgiram gato, gigantes de gelo. A penúltima letra foi a vogal I, em que citaram palavras como imagens macabras, imaginação, inimigos e, por fim, a letra A novamente, para a qual os alunos disseram: Adams, remetendo à série Wandinha.

Tal exercício foi inspirado na obra gramática da fantasia em que o autor Giane Rodari, em seu primeiro capítulo, intitulado "A pedra no pântano", no qual o exercício parte é suas associações em diversos contextos saindo do léxico, pairando sobre a gramática e se materializando na vivência só aluno. A escolha da palavra Magia não se deu por acaso, no Datashow foi projetada a narrativa da bruxinha Zuzu, de Eva Furnari.

Na obra Letramento Literário, de Rildo Cosson, uma atividade parecida é desenvolvida e chamada de "Dicionário particular", a qual "Consiste em propor a turma a elaboração de um dicionário, definindo de forma imaginária algumas palavras" (COSSON, 2006, p. 55).

Intencionou-se trabalhar essa proposta de letramento literário, partindo dos pressupostos de Rildo Cosson (2006), a motivação, o primeiro passo da Sequência Básica (SB) "Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do

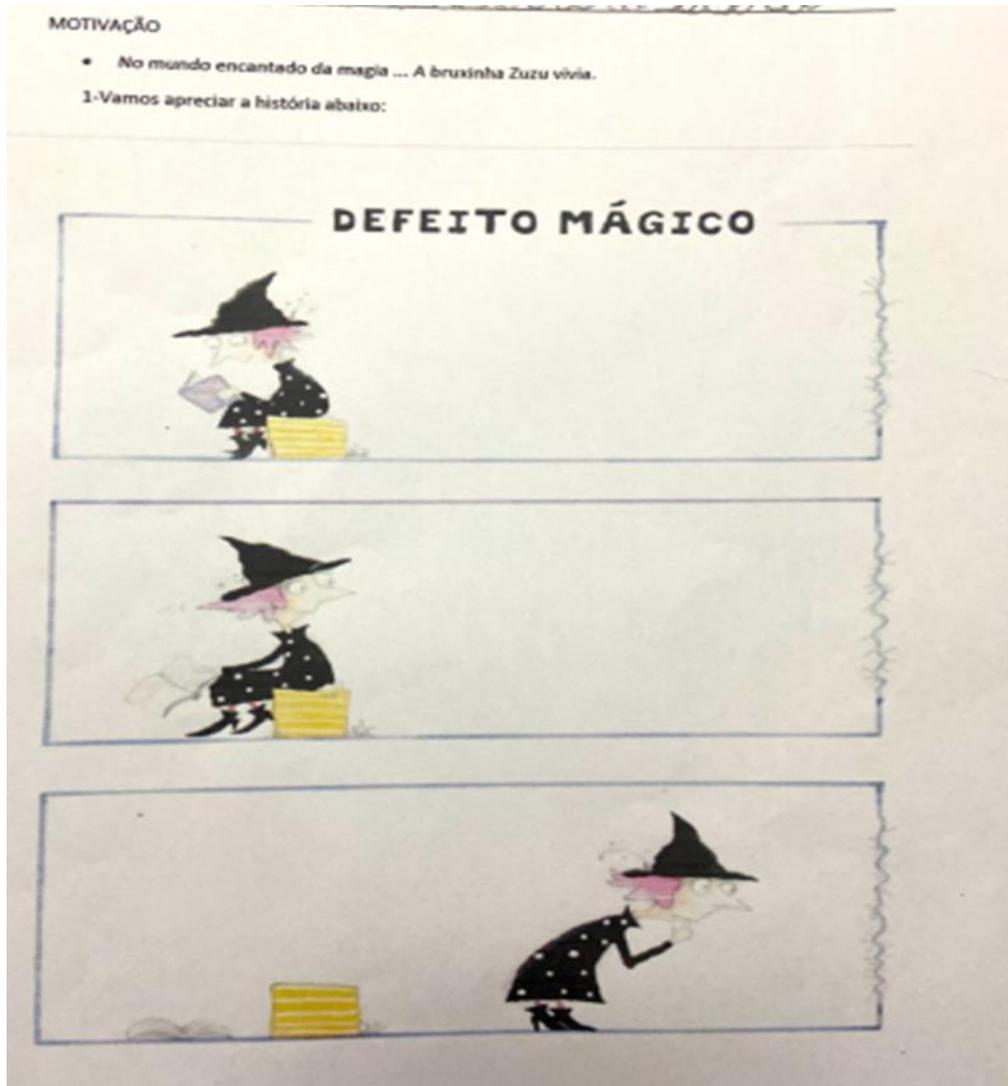
letramento literário indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto" (COSSON, 2006, p. 54).

A turma, de modo geral, se destaca pela esperteza, posto que mesmo não sendo leitores fluentes, perceberam que o texto exposto não tinha letra alguma. Instaurou-se então uma roda de conversa com perguntas sugestivas que se encontram no Caderno de Atividades, sendo que tais respostas foram registradas no Diário de Bordo (um dos recursos utilizados na pesquisa).

A oralidade foi explorada nessa etapa e pode-se considerá-la um caráter exitoso, pois até os mais tímidos quiseram expor suas impressões pessoais sobre a obra abordada. Por fim, além da fala, foi pedido que se expressassem por meio do desenho. Mas, ao invés de começar com o papel, foi decidido partir de uma narrativa visual, a pesquisadora então organizou o Datashow da escola e projetou a história da Bruxinha Zuzu.

A oficina I iniciou com a primeira aula com duração de 50 minutos, os alunos se mostraram curiosos e interessados pela história. Primeiramente, levantaram hipóteses de onde a bruxinha estava sentada dizendo: "queijo, almofada, cadeira, banco, monte de livros, etc. Esse foi o elemento inicial que mais chamou atenção das crianças.

Figura 8 – Defeito mágico



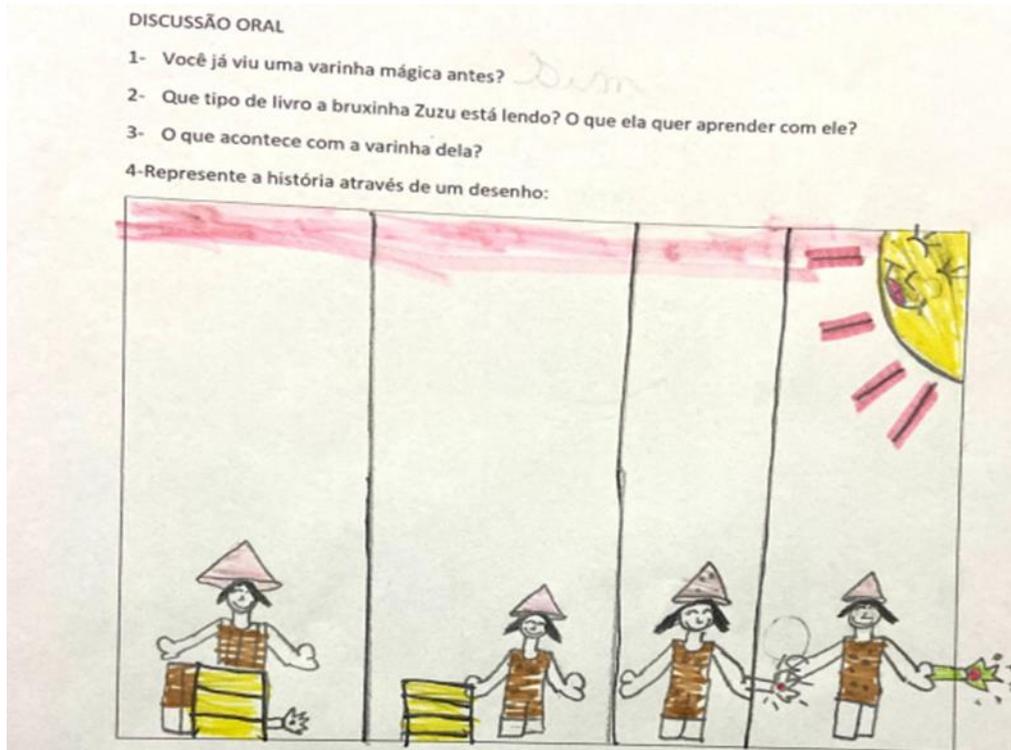
Fonte: Caderno de Atividades do aluno1

A turma, em sua maioria, pode ser destacada por sua esperteza e atenção aos detalhes. Logo perceberam que mesmo sabendo ler, aquele texto não tinha letra alguma. Ficaram intrigados, então a pesquisadora perguntou o que eles observavam naquelas imagens e o ponto de partida foram perguntas da atividade oral, partes relevantes foram registradas no diário de bordo para uma análise completa da pesquisa.

A parte da discussão oral foi iniciada dando segmento às atividades propostas, os alunos com a mediação da professora foram respondendo os questionamentos

gradativamente. Na questão 4, os alunos, em dupla, representaram a história por meio de um desenho utilizando lápis de cor e canetinha.

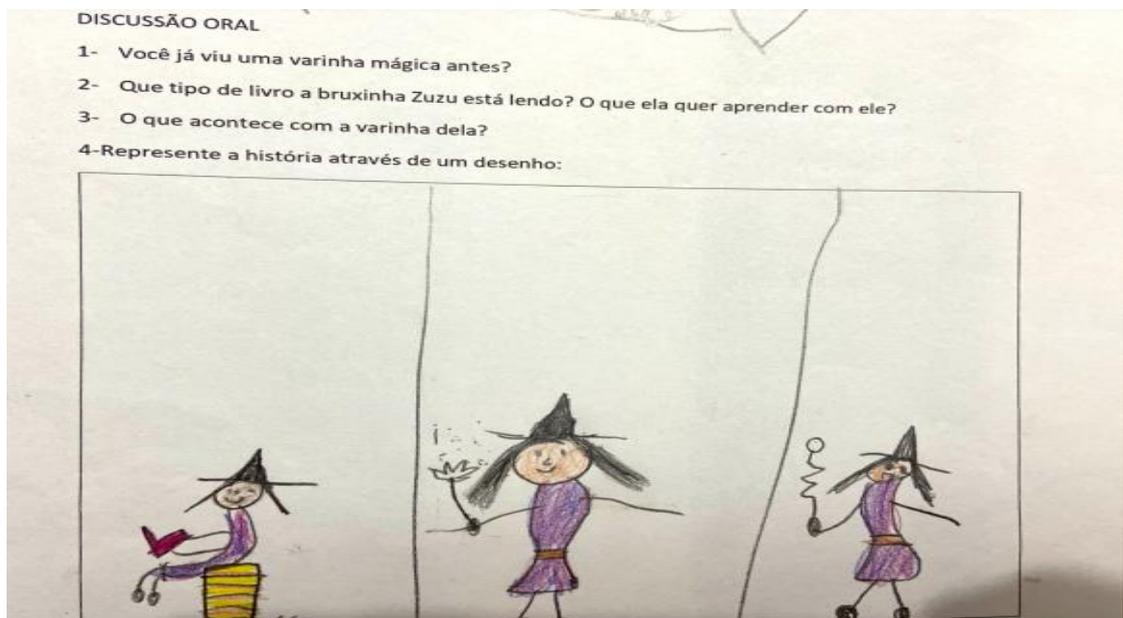
Figura 9 – Atividade do aluno: Discussão oral e representação artística 1



Fonte: Atividade do aluno 1

Ressaltamos que o desenho foi feito de forma livre com lápis preto, lápis de cor e muitos usaram canetinha. De acordo com Porche (1982), “O desenho é o conjunto das atividades humanas que se relaciona com a criação e fabricação concreta do mundo figurativo. Essas podem ser carregadas de emotividade e signos de uma linguagem elaborados”.

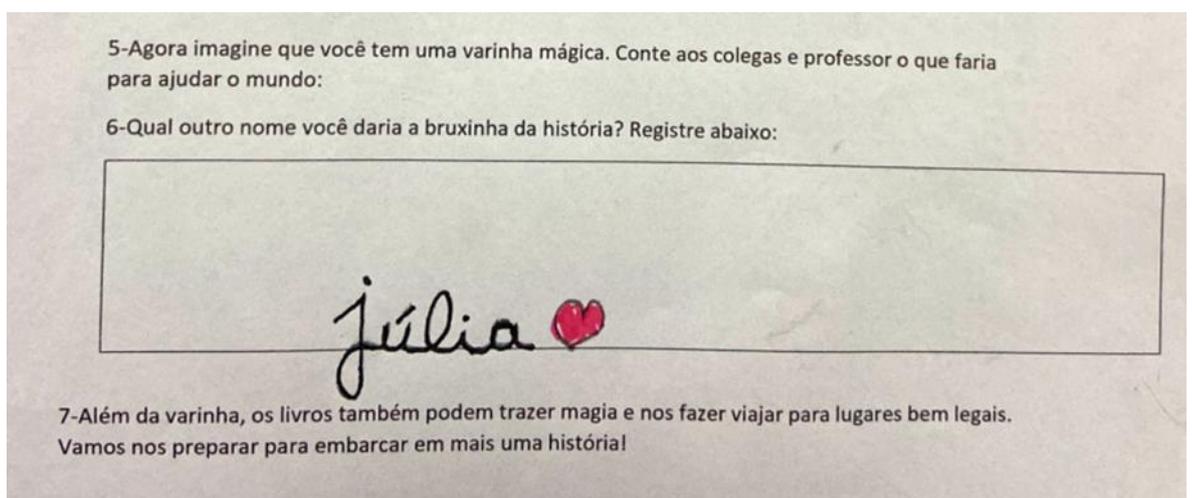
Figura 10 – Atividade do aluno: Discussão oral e representação artística 2



Fonte: Atividade do aluno 5

Na questão 5 foi pedido que eles contassem o que eles fariam para ajudar o mundo, as repostas foram as mais inusitadas possíveis “Deixar todo mundo rico; Transformar o planeta em ouro; Acabar com as doenças; Ajudar as pessoas em perigo; Transformar tudo em esmeralda”.

Figura 11– Atividade do aluno: Recriando elementos da história



Fonte: Atividade do aluno 1

O próximo passo foi desenhar o que mais chamou atenção da história e pensarem que se a história fosse criação deles, qual (is) outro (s) nome (s) escolheriam para a bruxa Zuzu.

A parte da DISCUSSÃO ORAL foi iniciada dando segmento as atividades propostas, os alunos com a mediação da professora foram respondendo os questionamentos gradativamente. Na questão 4, os alunos em dupla representaram a história através de um desenho utilizando lápis de cor e canetinha.

## **4.2 Introdução**

A próxima vivência foi a da introdução, apresentei a história no Datashow para que todos pudessem observar as imagens e se sentirem motivados a participar e ter aquele primeiro contato com a personagem e logo em seguida entreguei as folhas que dispunham do mesmo texto exibido no Datashow.

## **4.3 Leitura**

A leitura do livro foi realizada de forma coletiva, utilizando o recurso midiático no qual todos acompanharam no Datashow o vídeo que narrava a história.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p.72).

Ao passo que a pesquisadora iniciou essa aula, houve o momento de apresentação do livro principal dessa empreitada literária. A capa do livro *Chapeuzinhos Coloridos* foi mostrada à turma e o nome dos autores lidos em voz alta. Nessa vivência, foi muito importante reforçar que essa versão não era a historinha a qual eles estavam acostumados.

O impacto já foi imediato quando descobriram que se trataria da personagem com a capa cor lilás, e conhecendo a turma, esse tipo de reação era previsto.

Figura 12 – Reproduzindo a história com QR Code



Fonte:

Nas folhas individuais, pertencentes ao Caderno de Atividades, foi disponibilizado um Qr Code para se conseguir o acesso à história, sendo necessário apontar a câmera do celular. Na prática, foi realizado com intermédio da pesquisadora, conforme mostra a imagem 13. Caso a criança não tivesse acesso à internet em casa ou morasse em regiões de difícil acessibilidade, a leitura seria realizada no próprio ambiente escolar,

Portanto, não haveria interferência alguma nessa aplicabilidade. Nesse caso específico da escola-campo em questão, todos os sujeitos são pertencentes à zona urbana). O QR Code foi anexado com intuito de facilitar o planejamento e organização do professor em possibilitar o acesso à obra, não sendo necessário pesquisar a mesma.

Figura 13 – Atividade do aluno - conto Chapeuzinho Lilás



**CHAPEUZINHO LILÁS**

1-Com a ajuda do professor acesse o QR CODE abaixo e vamos conhecer a história da Chapeuzinho Lilás, que fica no livro Chapeuzinhos Coloridos:



2-Vamos pintar a quantidade de "likes" que você acha que essa historinha merece:



3-Complete a tabela colando rostinhos da Chapeuzinho Lilás para as frases que forem verdadeiras:

Chapeuzinho Lilás...

gosta de ser famosa.		
levava doces para vovó.		
preendeu o lobo.		
levava revistas de fofoca.		
deu uma entrevista para a TV.		

Fonte: Aluno 3

No corpus em questão, tal demonstração foi feita em sala e a assistente educacional pertencente a turma colaborou com todo esse procedimento. Após o acesso, história foi lida e as crianças atentas se divertiram muito com esse momento, que foi muito prazeroso.

#### 4.4 Leitura intervalar

Na aula 04 foi realizada uma leitura intervalar, um momento de pausa da obra principal para uma nova leitura que corrobora com os passos do letramento literário. A professora leu a história da Chapeuzinho Vermelho em sua versão mais tradicional, os alunos sentiram proximidade com a história, porque certamente já ouviram ou assistiram em algum dispositivo. Na sequência foi exibido no Datashow um vídeo com uma releitura da história, também em uma versão mais tradicional.

Logo após iniciamos as atividades escritas por meio de um jogo sequencial em que deveriam eliminar o intruso. Nelas intencionamos instigar os alunos a relembrar os elementos já internalizados da história tradicional por meio de um jogo sequencial em que deveriam eliminar o intruso (elemento não pertencente à história).

No capítulo intitulado “Chapeuzinho Vermelho no helicóptero”, uma atividade com palavras que remetem à história e uma que rompe aquele raciocínio, assim como aconteceu com a atividade em que apontamos a surpresa com o elemento da campanha. “Algumas palavras são dadas à garotada para que com elas inventem uma estória. Por exemplo, cinco palavras em série sugerem a estória de Chapeuzinho Vermelho: “menina”, “bosque”, “flores”, “lono” (RODARI, 1982, p.8).

Os alunos rapidamente já entenderam a lógica dessa atividade e resolveram com facilidade o que lhes foi proposto. No próximo exercício da mesma aula os alunos também. Concluiu-se que nas atividades das aulas 02 e 03 a estratégia de associar os conhecimentos prévios do aluno estabeleceram conexões com o conhecimento de mundo, texto-texto e texto-leitor. “Professores e alunos, num primeiro tempo, devem esquecer a seleção, indicação, a pressão e trocar impressões de leitura, do mesmo modo como se fala de qualquer expressão cultural, seja um filme, uma peça, um show (CADERMATORI, 2009. p.81).

Ao apreciar o vídeo passado pela professora, houve um elemento, que mesmo não sendo proposital, causou grande alvoroço na turma, este foi a campanha. A agitação tomou conta da sala por causa de um elemento no qual não estavam acostumados, ou seja, em versões tradicionais a personagem Chapeuzinho Vermelho bate à porta, até porque a campanha faz parte dos tempos modernos.

Entende-se que o vídeo fez uma releitura de ampliação, acrescentando elementos presentes no cotidiano das crianças, mas, mesmo assim, elas se surpreenderam. Por mais que estejam acostumadas com a tecnologia e vivam como “nativos digitais”, as crianças estão acostumadas, de forma internalizada, às versões tradicionais, dessa forma entende-se a necessidade de trabalhar com releituras, apresentar contos e recontos para nossas crianças.

Figura 14 – Atividade do aluno- Divertiquiz sobre a Leitura Intervalar

b- Agora vamos brincar de DIVERTIQUIZ, um Quiz sobre a versão tradicional da história de Chapeuzinho:

- Por que Chapeuzinho foi até a casa da avó dela?
  - A-( ) Para lanchar com a vovó.
  - B-( ) Ajudar a vovó a se conectar nas redes sociais.
  - C-( ) Para fazer uma torta de lobos
  - D-(X) Porque a avó estava doente e Chapeuzinho foi visitá-la.
  
- O que Chapeuzinho leva na cesta para a vovozinha?
  - A-( ) Chocolates.
  - B-( ) Um celular novo.
  - C-(X) Cesta com comida.
  - D-( ) As revistas de fofoca preferidas da vovó.
  
- O que chamou atenção do caçador?
  - A-( ) O grito do Lobo.
  - B-(X) O grito de Chapeuzinho.
  - C-( ) A cesta com comida.
  - D-( ) A gargalhada da Vovó.

Fonte: Caderno de Atividades do aluno1

Assim como previsto na BNCC, o aluno precisa realizar relações com textos e suas inferências, abrindo um leque para a leitura em entrelinhas, relação com as intertextualidades.

#### 4.5 Interpretação

A interpretação, como Cosson (2006) explica é um ato da externalização da leitura, privilegiando a faixa etária a qual o trabalho foi desenvolvido. Na faixa etária escolhida optaram-se por registros utilizando desenho, musicalização e dramatização da história.

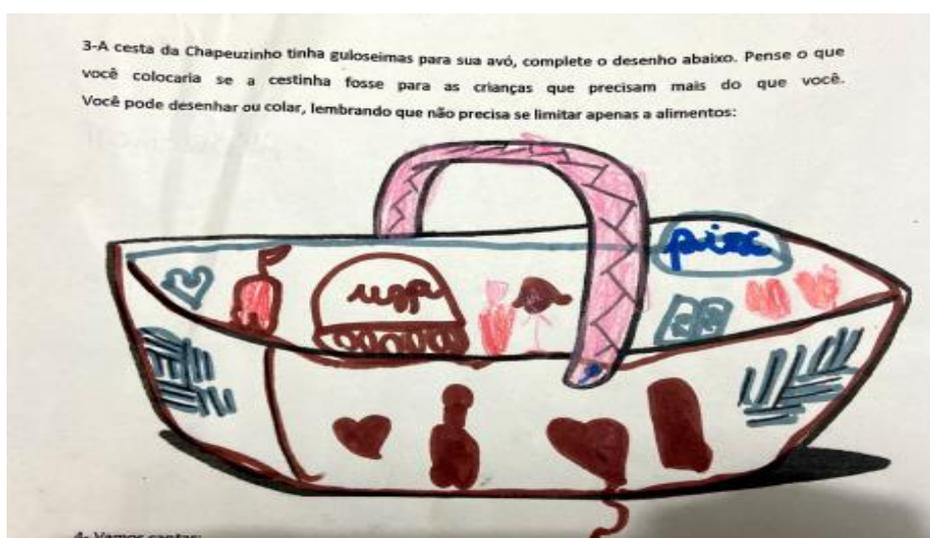
Figura 15 – Dramatização e despedida do ano letivo



Fonte: Corpus da pesquisadora

A atividade nº 3, na sequência do Caderno de Atividades, pedia para que livremente completassem o desenho da cesta, pensando nas crianças mais necessitadas e não se limitando a alimentos.

Figura 16 – Atividade do aluno- Recriando a cesta de Chapeuzinho

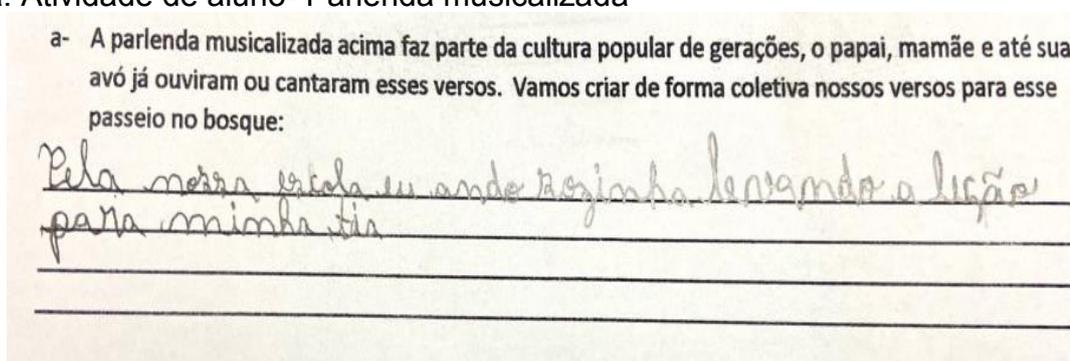


Fonte: Caderno de Atividades do aluno 2.

O interessante dessa atividade foi a diversidade e criatividade da ligação da cesta para a vovó com outras coisas que também poderiam haver nela, ao contrário do que estavam acostumados em uma versão mais original. De fato, a imaginação das crianças e suas conexões com o texto vão além do esperado, pois elas desenharam presentes de natal, notas de cem reais, amor (representado por corações) e até mesmo o Pix.

Na parte da musicalização, cantamos as duas estrofes de uma parlenda musicalizada, bem conhecida por todos e de forma coletiva foi criado novos versos para esse novo passeio no bosque.

Figura: Atividade de aluno- Parlenda musicalizada



Fonte: Caderno de Atividades do aluno

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p.70).

Para a dramatização, foi confeccionada uma capa lilás e a pesquisadora se vestiu com a cor intencionalmente para que as crianças pudessem usar, brincar e recontar a história com a veste, propiciando uma aprendizagem de forma concreta.

Figura 17 – Encerramento da sequência básica com a temática: Chapeuzinho Lilás



Fonte: Corpus da pesquisadora

Figura 18 – Dramatização e encerramento da sequência básica



Fonte: Corpus da pesquisadora

#### 4.6 Pontos de atenção

Sobre o diário de bordo, alguns registros foram feitos depois da aula para não serem esquecidos, pois no decorrer dos 50 min o tempo é pouco, perdê-lo anotando, mesmo a sala contando o diário de bordo, alguns registros foram feitos depois da aula para não serem esquecidos. O mais viável foi realizar anotações posteriores que também serviriam de *feedback*. No caso da presente pesquisa, os horários vagos e momentos de estudo.

A sala conta com a ajuda de uma assistente educacional, que auxilia por meio dos comandos feitos pelo professor. Para maior tempo hábil, a introdução e motivação foram realizadas em aulas duplas (13h às 13h50/13h50 às 14h40), mas nada impede que o professor que queria se apropriar do mesmo Caderno de Atividades as aplique em aulas separadas, mas a escolha facilitou um trabalho mais contínuo.

Outro ponto de atenção pode ser uma câmera ou gravador para capturar melhor os momentos da aula. E com o diário de bordo sobre a mesa a pesquisadora foi registrando algumas observações, questionamentos e curiosidades dos alunos, durante a aula. Os registros mais detalhados ficaram para posteriori, pois no momento da aula é impossível que isso seja feito.

Uma mesma aula pode ser aplicada de inúmeras formas e também recebida de formas diferentes, por isso o Caderno de Atividades, assim como qualquer livro didático, é apenas um norte para um vasto leque de possibilidades. Levando em consideração a condição de alfabetização em uma proposta do desenvolvimento do letramento em sua modalidade literária, que hoje não se prende a moldes.

Em tempo, a direção e coordenadora pedagógica da escola tomaram conhecimento do que estava sendo aplicado e disponibilizaram a impressão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme consta no CEP-UFU.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, considera-se destacar a efetividade do trabalho contínuo com as práticas de leitura literária nas escolas públicas brasileiras, visando a aquisição do letramento literário. Conseqüentemente, é possível desenvolver a oralidade, leitura, escrita e compreensão de textos, em prol de ampliar as competências linguísticas, como previsto na BNCC.

Dentre as dez competências de Língua Portuguesa, expostas na Base Comum Curricular, a nona reforça as práticas esperadas e ofertas nessa pesquisa.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p.87).

O objetivo principal deste estudo prezou pela realização de uma proposta pedagógica, a fim de proporcionar um contato com o gênero contos de fadas em um ano escolar em que as crianças estão em fase de letramento. Apresentamos em nossas aulas uma temática voltada ao caráter imaginoso no despertar fantástico, iniciando-se uma preparação por meio de uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema, tomando conhecimento dos documentos oficiais, em uma reflexão sobre as práticas literárias e do letramento literário.

Para tanto, escolhemos o gênero contos de fadas e seus recontos tanto tradicionais quanto as versões digitais e adaptações. Portanto, ressalta-se que os meios digitais não dispensam o trabalho com os livros. Nessa perspectiva, prezamos pela Sequência Básica proposta por Cosson (2006) para o desenvolvimento da pesquisa-ação e trabalhar o nosso produto, o: Caderno de Atividades de letramento.

Ao passo que a pesquisa foi sendo executada, constataram-se resultados positivos nessa empreitada em prol dos letramentos literários, dessa forma acredita-se que o produto desta pesquisa-ação pode ser uma prática a ser executada também por outras unidades escolares, mesmo no Fundamental I em que a literatura, a grade horária, não esteja definida por um tempo ou espaço às professoras de alfabetização, que podem priorizar as práticas de letramento literário em meio às atividades contínuas, voltadas para a alfabetização e letramento.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL,2018, p.14).

O texto literário e seu uso em (multi)letramentos foi o grande responsável pelos resultados positivos dessa esta pesquisa-ação, posto que os alunos quando estimulados pela Sequência Básica responderam positivamente e participaram com animação e se envolveram no ato literário.

O produto final “Caderno de Atividades”, cumpriu os objetivos planejados e esperados, os exercícios com o gênero escolhido Contos de fadas e recontos foram condizentes com a faixa etária escolhida. Para além disso, consolidar o trabalho literário e a formação de uma comunidade leitora desde os anos iniciais já justificou a razão deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. **Lei Nº 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Selecionadas 991 escolas para avaliação do Mais Alfabetização**. 24 out. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/70431-selecionadas-991-escolas-para-avaliacao-do-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CADERMATORI, L. **O Que É Literatura Infantil** - Volume 163. Coleção Primeiros Passos Capa comum – 1 janeiro 2010.

COENGA, R. **Margeando o conceito de letramento literário**. In: COENGA, R. *Leitura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá: Carlini&Caniato Editorial, 2010.

CORSO, D.L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 328p.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Como criar círculos da leitura na sala de aula**. São Paulo, 2021.

FERRAZ, O. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**/Obdália Ferraz. organizadora. Salvador: EDUFBA, 2019. 250p. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.249.144-147>

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin/José Luiz Fiorin**. São Paulo: **Ática**, 2011.

FRANÇA, T. M. Reflexões sobre uma escolarização responsiva e responsável da literatura: práticas de letramento literário. *In*: Michelli, Regina Filho, José Nicolau

GREGORIN, G., F. (Org.). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras**, 2020. p. 66.

MICHELLI, R. F., J. N. G., GARCÍA, F. (Orgs). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras**, 2020.

FURNARI, Eva. **Bruxinha Zuzu**. Ilustrações da autora. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2010. Série Bruxinha.

GREGORIN Filho, J. Literatura infantil/Juvenil: Formação de Leitores em tempos de conectividade. *In*: MICHELLI, R., GREGORIN Filho, J., GARCÍA, F. (Orgs). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras**, 2020. p. 28.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Objetivos do desenvolvimento sustentável**, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em 30 de mai. de 2022.

KHALIL, M. M. Por uma literatura se adjetivos: Ler levantando a cabeça! *In*: MICHELLI, R., GREGORIN Filho, J., GARCÍA, F. (Orgs). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras**, 2020. p. 28.

McLAUGHLIN, M & VOGT, M. E. **Portfolios in Teacher Education**. Newark, De: International Reading Association, 1996.

PEREIRA, H. D. **Releituras de Chapeuzinho Vermelho [manuscrito]**: Era uma vez... em outras vozes. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão – GO. Departamento de Letras. Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Identidade, 2014. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/570/o/Releituras\\_de\\_Chapeuzinho\\_Vermelho\\_-\\_Hist%C3%A1vina.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/570/o/Releituras_de_Chapeuzinho_Vermelho_-_Hist%C3%A1vina.pdf). Acesso em: 6 mar. 2022.

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Global Editora, 2ª edição, 2019.

RICHE, Rosa Maria Cuba. O direito à literatura sem adjetivos *In*: Michelli, Regina, Filho, José Nicolau Gregorin, García, Flavio (Orgs). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras**, 2020.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, R. H. **Multiletramentos na Escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARAIVA EDUCAÇÃO (2022). Adaptando-se aos novos tempos: descubra como os nativos digitais aprendem! **Blog**. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/como-os-nativos-digitais-aprendem/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SARGIANI, R. **The Six Pillars of Literacy Model**, 2020. Disponível em: <https://twitter.com/sargiani/status/128320400203813273>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**. Uma perspectiva social, 2001.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros/Magda Soares. -3. ed-reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora Contexto, 2014.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista brasileira de educação**, nº 0, 1995.

SOSA, J. **A literatura infantil**. Tradução de James Amado São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo 36.

STEFANI, E. **Chapeuzinho vermelho é para crianças? Um conto em processo de transformação**. Caderno de Letras Pelotas, n. 38, set-dez (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/index>. Acesso em: 7 mar. 2022.

TATAR, M. **Contos de Fadas**. Clássicos Zahar, 2004, 513 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UFAL, G. **Alfabetização e Letramento**: na cultura do papel e na cultura das telas. Profa. Dra. Magda Soares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okVYiJPNqe8>. Acesso em: 13 maio 2022.

# Contos e recontos: um passeio pelo bosque da leitura



**Caderno de atividades de Letramento  
Literário**

**1º ano**

Organizadores:

João Carlos Biella

Thamyres de Oliveira Dias

**Versão destinada ao professor!**

**Autora: Thamyres de Oliveira Dias, sob a orientação do professor Dr. João Carlos Biella.  
Ilustrações: Carlos Eduardo Dias Ferreira.**

# Sumário

<b>1 - Apresentação.....</b>	<b>4</b>
<b>Oficina 1- Motivação (A bruxinha Zuzu).....</b>	<b>6</b>
<b>2 - Oficina 2 - Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>3 -Oficina 3 - Leitura (Chapeuzinho Lilá.....</b>	<b>13</b>
<b>4 - Oficina 4 - Leitura Intervalar.....</b>	<b>15</b>
<b>4 - OFICINA 5 - Interpretação.....</b>	<b>17</b>
<b>5 - OFICINA 4 - Oralidade.....</b>	<b>18</b>
<b>6 - Referências Bibliográficas.....</b>	<b>19</b>
<b>7 - Gravuras para palitoches.....</b>	<b>20</b>

# Apresentação

Querido professor,

**O presente Caderno de Atividades de Letramento de cunho literário originou-se de uma pesquisa desenvolvida pela autora para o Mestrado Profissional em Letras-Profletras, situada na Universidade Federal de Uberlândia- UFU.**

**Levando em consideração o cenário atípico que vivenciamos durante o período pandêmico, sabe-se do trabalho incansável desenvolvido na sala de aula, no qual os educandos que tiveram o processo de letramento interrompido devido a situação vivenciada. Nesse viés, a proposta contempla a literatura infantil e os encantos do universo fantástico de forma significativa e buscando ampliar a educação literária com os clássicos no Ensino Fundamental I.**

**De fato, acredita-se na leitura literária como uma área do conhecimento primordial para se conectar aos demais saberes, a qual necessita maior destaque nas aulas de Língua Portuguesa. A partir do propósito de cultivar o espírito leitor desde as séries iniciais, através de um livro diversos conteúdos podem ser explorados interdisciplinarmente. A BNCC já postula ampliar o sentido da leitura em uma leitura de mundo, em um trabalho de reflexão em todas as possibilidades que o texto literário pode oferecer: "Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo" (BNCC, 2017, p. 70).**

**Ante o exposto, os gêneros escolhidos foram os contos de fadas e respectivos recontos, não limitando a proposta apenas a eles. Assim, prevalece o desejo de elaborar práticas de letramento literário permanentes em nossa escola e comunidade escolar, com a possibilidade de oferecermos uma vivência compartilhada. "A criança, ao aproximar-se do texto literário, encontra espaço para deixar florir também suas diferenças, desde o explícito até o mais secreto. Experimenta que o peso do real é o que nos remete à fantasia e que a fantasia nos devolve ao real" (QUEIRÓS, 2019, p. 87).**

**Compartilhamos com você professor, o produto dessa pesquisa, um caderno de atividades, no qual há uma proposta literária com a obra “Chapeuzinhos Coloridos”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, o foco foi o conto Chapeuzinho Lilás, mas dentro da SB (Sequência Básica) proposta por Rildo Cosson outros contos do livro também podem ser mediados. É uma proposta destinada à primeira série do ciclo de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental I), o qual recebeu o título sugestivo: Contos e recontos: Um passeio pelo bosque da leitura.**

# Motivação

**Bate papo com professor:** Iniciar a aula despertando os alunos para o universo imaginoso. Essa parte vai ser realizada apenas na prática, explorando a oralidade.

**Inicie a aula perguntando aos alunos quem gosta de magia? Se eles quieram ter super poderes ou uma varinha mágica. Em seguida escreva na lousa a palavra MAGIA com as letras na posição vertical como se fosse um acróstico, feito isso explore a palavra perguntando o que vem em suas mentes seguindo a ordem M,A e assim por diante.**

## **Habilidades da BNCC**

**(EF15LP) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.**

**M  
A  
G  
I  
A**

**Bate papo com professor: Dentro da perspectiva da magia trabalhe o texto abaixo com impressões ou pode ser projetado no Datashow, explore a narrativa visual. Em seguida na discussão oral o professor pode fazer uma mediação (Exercícios de 1 a 3).**

**No mundo encantado da magia ... A bruxinha Zuzu vivia.**





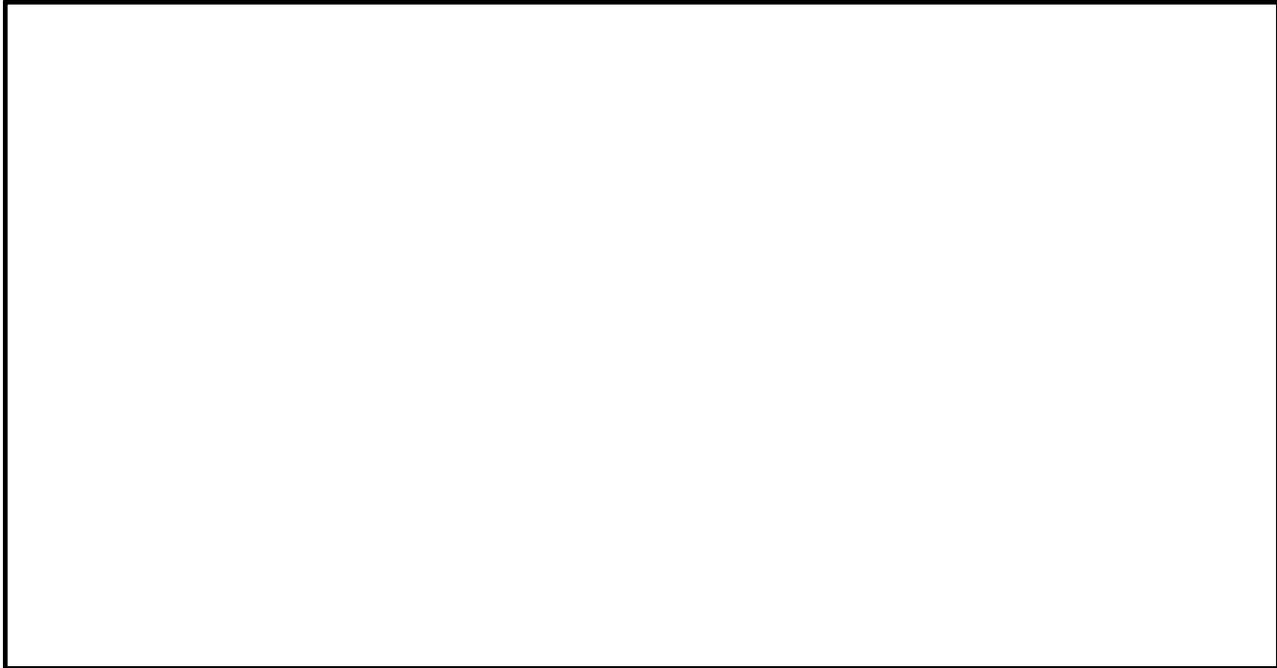
Fonte: FURNARI, Eva. A bruxinha Zuzu. Editora Moderna, 2013.

## Discussão Oral

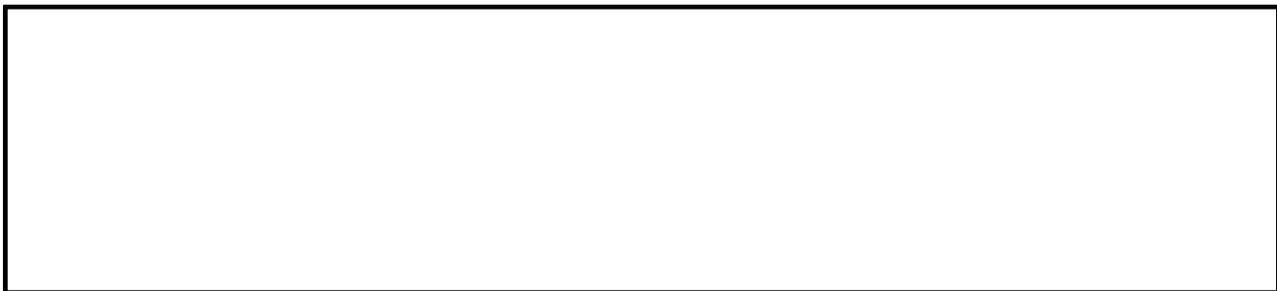
- 1 - Você já viu uma varinha mágica antes?**
- 2 - Que tipo de livro a bruxinha Zuzu está lendo? O que ela quer aprender com ele?**
- 3 - O que acontece com a varinha dela?**
- 4 - Agora imagine que você tem uma varinha mágica. Conte aos colegas e professor o que faria para ajudar o mundo:**

## *Atividade de Registro*

**5 - Represente a história através de um desenho:**



**6 - Qual outro nome você daria a bruxinha da história?  
Registre abaixo:**



**7 - Além da varinha, os livros também podem trazer magia e nos fazer viajar para lugares bem legais. Vamos nos preparar para embarcar em mais uma história!**

# Introdução

**Bate papo com professor -**

**Convide as crianças para passear em um bosque mágico, conte para eles que neste habitam criaturas mágicas que irão conhecer no decorrer das aulas. Enfatize que o poder da magia não está apenas na varinha, mas nos livros também. Mostre a capa do livro: Chapeuzinhos coloridos e conto que irão ouvir uma versão diferente.**

**Habilidades da BNCC**

**(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos**



A história da Chapeuzinho Vermelho você já conhece. É aquela em que uma menina vai levar uma coisa para a avó que mora na floresta, mas aí ela e a avó acabam na barriga de um lobo. Só que o Lobo, depois de comer as duas, tira uma soneca e começa a roncar tão alto que atrai um caçador que estava passando por lá. Aí o Caçador liberta Chapeuzinho e sua avó e mata o Lobo.

Neste livro não vai ser bem assim. Para começar, os Chapeuzinhos não são vermelhos. São azul, verde, branco, lilás, cor de abóbora e preto. E as histórias também são diferentes. Tem uma em que a Chapeuzinho é malvada, outra em que ela quer ser famosa, uma em que a Chapeuzinho é gordinha, outra em que ela quer ganhar dinheiro, uma sobre amizade e outra sobre o tempo.

Tomara que você goste de ler a história dessas outras Chapeuzinhos. E depois você até pode inventar uma Chapeuzinho nova. Ela pode ter um chapéu de bolinhas, listrado, com luzinhas, branco, roxo, cor de burro quando foge, sei lá! O importante é a gente saber que pode mexer nas histórias.

**Bate papo com professor -**

**Para familiarização com os personagens as crianças podem recortar colar e montar os palitoches do final deste caderno.**

# Chapeuzinho Lilás



# Leitura

**Bate papo com professor -**

**A leitura realizada de forma coletiva pode ser mais proveitosa. Caso a escola tenha Datashow, o professor pode escanear o QR Code presente na atividade com o celular, logo após projetar o livro Chapeuzinhos Coloridos para toda turma.**

**O QR Code foi anexado com intuito de facilitar o planejamento e organização do professor em facilitar o acesso a obra não sendo necessário pesquisar a mesma, mas caso o professor tenha a obra física, salientamos nesse projeto a importância do contato com a obra física.**

**As atividades da sequência iniciarão pelo conto Chapeuzinho Lilás.**

**Habilidades da BNCC**

**(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses**



## CHAPEUZINHO LILÁS

**1 - Com a ajuda do professor acesse o QR CODE abaixo para conhecermos a história da Chapeuzinho Lilás, presente no livro Chapeuzinhos Coloridos:**



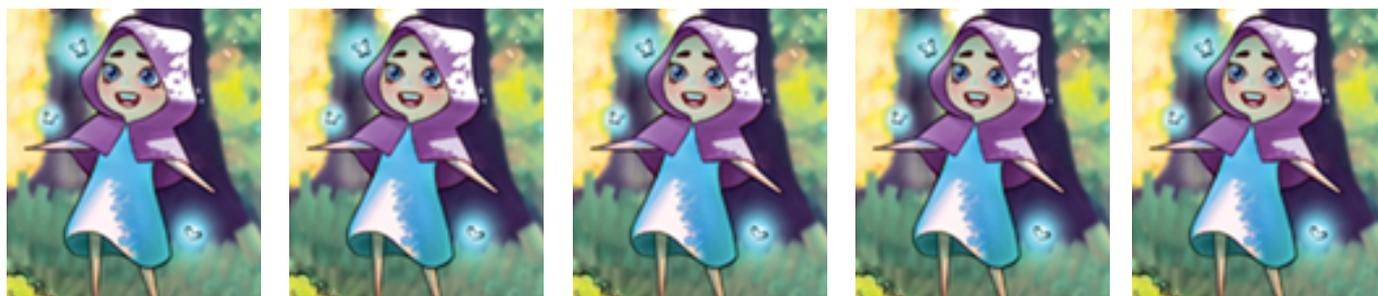
**2 - Vamos pintar a quantidade de "likes" que você acha que essa historinha merece:**



**3 - Complete a tabela colando rostinhos da Chapeuzinho Lilás para as frases que forem verdadeiras:  
Chapeuzinho Lilás...**

Gosta de ser famosa.	
Levava doces para vovó.	
Prendeu o lobo.	
Levava revistas de fofoca.	
Deu uma entrevista para a TV.	

### *Adesivos*



# Leitura Intervalar

## Chapeuzinho Vermelho

**Bate Papo com professor -**

**Você com certeza já ouviu falar de uma garotinha de capuz vermelho que carrega uma cestinha com guloseimas para sua avó, ela mora em uma floresta rodeada de perigos e surpresas. Vamos desenhar um rostinho na garota e no lobo que está na espreita atrás da árvore:**

**Habilidades da BNCC**

**(EF15LP) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.**



**1 - O professor irá passar o vídeo com uma das versões clássicas da história de Chapeuzinho Vermelho:**

**<https://www.youtube.com/watch?v=k8Wlmcqa64Q>**

**A - Pensando na história da Chapeuzinho Vermelho, pinte o intruso de cada fileira que não pertence ao enredo:**

Menina	Capa	Mãe	Cesta	Boneca
--------	------	-----	-------	--------

Cesta	Martelo	Caminho	Lobo	Floresta
-------	---------	---------	------	----------

Lobo	Menina	Caminho	Papagaio	Casa
------	--------	---------	----------	------

Casa	Vovó	Xampu	Cama	Campainha
------	------	-------	------	-----------

**B - Agora vamos brincar de DIVERTIQUIZ, um Quiz sobre a versão tradicional da história de Chapeuzinho:**

**• Por que Chapeuzinho foi até a casa da avó dela?**

**A - ( ) Para lanchar com a vovó.**

**B - ( ) Ajudar a vovó a se conectar nas redes sociais.**

**C - ( ) Para fazer uma torta de lobos**

**D - ( ) Porque a avó estava doente e chapeuzinho foi visitá-la.**

**• O que Chapeuzinho leva na cesta para a vovozinha?**

**A - ( ) Chocolates.**

**B - ( ) Um celular novo.**

**C - ( ) Cesta com comida.**

**D - ( ) As revistas de fofoca preferidas da vovó.**

• O que chamou atenção do caçador?

A - ( ) O grito do lobo.

B - ( ) A Grito de chapeuzinho.

C - ( ) Cesta com comida.

D - ( ) A gargalhada da vovó.

## Interpretação

**Bate papo com professor -**

**Esta atividade será conduzida de forma prática pelo professor em sala .**

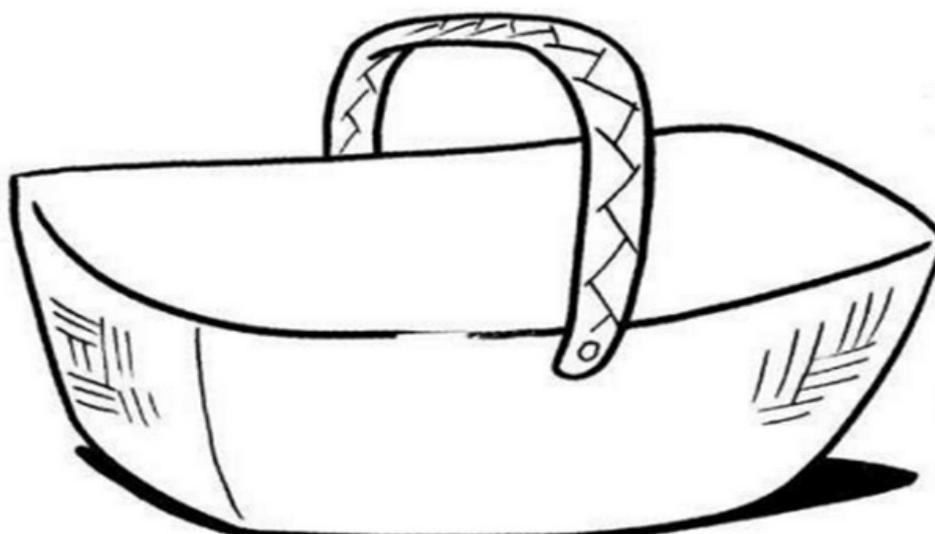
**Habilidades da BNCC**

**(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.**

**2 - Agora vamos ordenar a historinha através do DADO LITERÁRIO.**

**3 - A cesta da Chapeuzinho tinha guloseimas para sua avó, complete o desenho abaixo. Pense o que você colocaria se a cestinha fosse para as crianças que precisam mais do que você.**

**Você pode desenhar ou colar, lembrando que não precisa se limitar apenas a alimentos:**



**Vamos cantar:**

PELA ESTRADA AFORA  
EU VOU BEM SOZINHA  
LEVAR ESTES DOCES  
PARA A VOVOZINHA.

ELA MORA LONGE  
E O CAMINHO É DESERTO  
E O LOBO MAU  
PASSEIA AQUI POR PERTO.

**Fonte:** <https://www.vagalume.com.br/>

**A - A parlenda musicalizada acima faz parte da cultura popular de gerações, o papai, mamãe e até sua avó já ouviram ou cantaram esses versos. Vamos criar de forma coletiva nossos versos para esse passeio no bosque:**

---

---

---

---

# Oralidade

**Bate papo com professor -**

**Agora é o momento de roda de conversa e reconto da história, também pode ser realizado um trabalho de produção de maquetes.**

**Uma culminância finalizando e fechando e apresentando as atividades desenvolvidas a comunidade escolar também pode ser bastante produtivo.**

**Habilidades da BNCC**

**(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.**

## Referências Bibliográficas

**BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2018.**

**Disponível em:**

**<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>**

**Acesso em: 09 de set. de 2021.**

**CORSO, Diana Lichtenstein e Mario. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006, 328p.**

**COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.**

**RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.**

**THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.**

# Gravuras Para Palitoches

